

Inês Martelo Ribeiro

A Revisão Cooperada e o Desenvolvimento da Escrita

Relatório da UC de Estágio III:
Componente de Investigação

Orientadora: Professora
Doutora Fernanda Botelho

Coorientador: Professor Doutor
Jorge Pinto

Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Julho de 2014

AGRADECIMENTOS

A realização do projeto de investigação “A Revisão Cooperada e o Desenvolvimento da Escrita” nem sempre se revelou um percurso fácil, mas felizmente encontrei várias pessoas que me ajudaram a ultrapassar os obstáculos que foram surgindo. Assim, recorro a esta secção do trabalho para deixar os devidos agradecimentos aos principais colaboradores no desenvolvimento desta investigação.

Em primeiro lugar, expresso o meu agradecimento à Professora Doutora Fernanda Botelho e ao Professor Doutor Jorge Pinto, orientadora e coorientador deste projeto de investigação, por todo o tempo disponibilizado na partilha de *feedbacks* e sugestões ao longo da dinamização das tarefas de revisão cooperativa e da elaboração deste trabalho, pois não só me enriqueceram académica e profissionalmente, como também em termos pessoais. O apoio e propostas de reformulação estimularam a minha constante vontade de querer fazer melhor e de superar as minhas capacidades, deixando-me melhor preparada para a conclusão deste ciclo da minha vida.

Em segundo lugar, os meus mais sinceros agradecimentos à Professora Cristina Ribeiro, a professora cooperante da turma com que desenvolvi as tarefas de revisão cooperativa, por me ter permitido a integração em sala de aula e ter incentivado o desenvolvimento deste projeto de investigação. Todas as ajudas e a sua total disponibilidade para reflexão foram essenciais para a orientação das linhas de desenvolvimento das tarefas, bem como para a forma de intervenção e de interação com os alunos.

Em terceiro lugar, queria também agradecer aos 23 alunos do 3.º I e reconhecer a sua importância para esta investigação, pois sem eles e a sua pronta disponibilidade e entusiasmo para participar em todos os desafios que lhes propus, este projeto não teria existido. A naturalidade e sinceridade dos alunos nas interações e nas tarefas foram fundamentais para obter resultados genuínos acerca da temática investigada.

Por último, mas não menos importante, queria deixar um profundo obrigado à minha família, pais e irmãos, e ao meu namorado por, desde sempre, me terem apoiado e acreditado em mim, mesmo quando eu própria não o fiz. Toda a compreensão e carinho demonstrados foram fundamentais para me manter no caminho certo e me incentivar para concluir esta fase da minha vida.

RESUMO

A investigação que aqui se apresenta insere-se nos estudos de Investigação-Ação, no âmbito do paradigma qualitativo, cujo principal objetivo foi averiguar de que forma é que a revisão cooperada permite o melhoramento dos textos, através da partilha de *feedbacks* dos colegas, tendo para isso analisado quatro situações de revisão cooperada dinamizadas numa turma do 3.º ano do 1.º CEB. Assim, relativamente a este contexto, constatei quais os níveis linguísticos e operações de modificação mais destacados nas propostas dos colegas e na versão final, quais os motivos que levaram os alunos a escolherem um determinado texto como o que mais precisava de melhorar e quais as aprendizagens construídas e reconhecidas pelos alunos após a dinamização da revisão cooperada.

ABSTRACT

This investigation is inserted into a type of study named Action-Research, one of qualitative studies. The investigation's main goal was to know how a cooperative review enables the text improvement, with the colleagues feedback. For that purpose, I performed cooperative review tasks in a 3rd grade class and studied four different situations. Therefore, I found out, in that specific context, what were the more frequent linguistic levels and modification operations in the colleagues feedback and in the final version of the text, why did the students choose a certain text that needed to be improved and which were the learnings recognized by the students after the cooperative review tasks.

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	2
Índice de Quadros	5
Capítulo I – Introdução.....	6
Capítulo II – Quadro Teórico de Referência.....	10
2.1. A escrita	11
2.1.1. A Aprendizagem da Escrita no Programa do 1.º CEB	13
2.1.2 Desafios no Ensino e Aprendizagem da Escrita	17
2.1.3 Componentes da Escrita	19
2.2. A Revisão	20
2.2.1 Dificuldades na Revisão	22
2.3. A Intervenção do Professor	24
2.3.1 A Intervenção do Professor na Revisão	28
2.4. Considerações Gerais acerca do Quadro Teórico	33
Capítulo III – Metodologia	35
3.1. O Paradigma Qualitativo e a Investigação-Ação.....	36
3.2. Procedimentos de Recolha de Dados.....	38
3.3. Procedimentos de Análise de Dados	41
3.4. O Contexto	45
3.5. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção	48
3.5.1. Tarefa n.º 1 – A Lenda de S. Martinho	53
3.5.2. Tarefa n.º 2 – Lince Ibérico	55
3.6. Considerações Gerais acerca da Metodologia	57
Capítulo IV – Análise dos Dados	58
4.1. Subcapítulo 1 – Tarefa n.º 1	60
4.1.1 – Grupo N.º 1	60
4.1.2 – Grupo N.º 3	66
4.1.3 – Entrevistas aos Grupos	73
4.1.4 – Considerações Gerais acerca da Tarefa n.º 1	74
4.2. Subcapítulo 2 – Tarefa n.º 2	76
4.2.1 – Grupo N.º 1	76

4.2.2 – Grupo N.º 3	82
4.2.3 – Entrevistas aos Grupos	87
4.2.4 – Considerações Gerais acerca da Tarefa n.º 2	88
4.3 – Constatações Gerais acerca da Análise dos Dados	90
Capítulo V – Considerações Globais	92
Referências Bibliográficas	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Análise das Modificações dos Textos	44
Quadro 2 – Desempenhos dos Alunos na Escrita	50
Quadro 3 – Constituição dos Grupos para a Revisão Cooperada	51
Quadro 4 - Propostas do Grupo n.º 1 Para "O Martinho e o Martim"	61
Quadro 5 - Alterações Verificadas na Versão Final de “O Martinho e o Martim”	65
Quadro 6 – Propostas do Grupo n.º 3 para “S. Martinho”	67
Quadro 7- Alterações Verificadas na Versão Final de "São Martinho"	72
Quadro 8 - Propostas do Grupo n.º 1 para "O Lince Ibérico"	77
Quadro 9 - Alterações Verificadas na Versão Final de "O Lince Ibérico"	81
Quadro 10 - Propostas do Grupo n.º 3 para "O lince ibérico"	83
Quadro 11 - Alterações Verificadas na Versão Final de "O lince ibérico"	86

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O projeto de investigação “A Revisão Cooperada e o Desenvolvimento da Escrita” está enquadrado no âmbito da Unidade Curricular Estágio III, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Simultaneamente, o desenvolvimento deste projeto está intrinsecamente relacionado com a vertente prática de intervenção educativa em contexto de sala de aula, neste caso no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A temática deste trabalho insere-se na área de Língua Portuguesa, mais concretamente na escrita, e tem em conta as três componentes textuais: planificação, textualização e revisão, e, apesar de todas terem sido englobadas nas tarefas dinamizadas, este projeto centra-se na revisão. No entanto, não investiguei o processo de revisão por si só, mas enquadrado no trabalho de grupo, sendo, assim, a revisão cooperativa o foco principal deste projeto de investigação.

A escolha deste tema e área de estudo deveu-se a vários motivos, quer de natureza pessoal, quer de natureza académica. Em primeiro lugar, relativamente aos motivos de cariz pessoal, optei pela revisão em contexto de grupo porque, apesar de ter um enorme gosto pela escrita, sempre senti algumas dificuldades em rever os textos que produzia, especialmente no início do meu percurso escolar. Hoje em dia, a realização desta etapa é ainda, para mim, a mais problemática, devido a dificuldades em estabelecer o distanciamento necessário para rever o meu texto. Contudo, a modalidade de trabalho de grupo, quando realizado em verdadeira cooperação, sempre se revelou um elemento facilitador, sobretudo nas disciplinas e conteúdos programáticos em que sentia mais dificuldades.

Em segundo lugar, as dificuldades, demonstradas pelos alunos, na escrita e na revisão, já tinham sido para mim uma evidência e uma preocupação em estágios anteriores. Nesses contextos, observei que os alunos, para além de raramente serem envolvidos em tarefas de escrita, tinham alguma recusa em rever o seu texto e, quando o faziam, era sempre de uma forma muito superficial. Voltei a constatar uma realidade bastante semelhante no 3.º ano do 1.º CEB, no qual, para além de serem desenvolvidas poucas tarefas de escrita, a maior parte limitava-se apenas à componente de textualização. Posteriormente, em conversa com os alunos, apercebi-me que estes raramente reescreviam ou alteravam os seus textos, fazendo-o, apenas, caso detetassem erros ortográficos.

Em terceiro e último lugar, diversos autores defendem e reforçam a importância da revisão e da modalidade de trabalho em grupo. Um desses autores é Santana (2007), que, por um lado, define a revisão, enquanto componente textual, como a fase mais impulsionadora de aprendizagens na escrita. No entanto, a mesma autora refere também as dificuldades sentidas pelos alunos durante a realização da revisão, pois

além de nem sempre terem noção de que é necessário reler e rever um texto, quando o fazem raramente detetam aspetos que necessitam de melhoramento. Por outro lado, Santana (2007) declara que a importância da modalidade de grupo se prende com o facto de fortalecer as relações pessoais, aumentar o sucesso escolar e contribuir para a construção dos valores morais de cada indivíduo. Assim, nesta investigação, pretendi desenvolver a revisão inserida na modalidade de trabalho de grupo, com base na convicção de que o mesmo contribui favoravelmente para aprendizagens mais ricas, ao nível da escrita.

Tendo em conta os motivos apresentados para a escolha da revisão cooperada, quer em termos de motivações pessoais, quer relativamente à pertinência do tema, desenvolvi este projeto de investigação durante o meu estágio com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, durante o ano letivo de 2012/2013, focado em tarefas de revisão cooperada. Para criar oportunidades que fizessem sentido e me permitissem analisar a revisão em grupo, dinamizei tarefas que envolvessem todas as componentes integradas da escrita. Só após passar pelas fases de planificação, textualização e revisão individual é que os participantes se juntaram em três grupos para a revisão cooperada, nos quais foi escolhida uma das produções textuais para ser alvo de análise e reflexão, contando com propostas de melhoramento para serem depois integradas na reescrita da versão final.

Deste modo, com a referida temática enquanto centro do trabalho, defini como principal objetivo averiguar de que forma é que situações de revisão cooperada podem enriquecer e melhorar os textos analisados, tendo como questão de partida: “de que forma é que os *feedbacks* dos colegas contribuem para o enriquecimento de um texto?”. Com esta questão, pretendo saber quais os níveis linguísticos e operações de modificação em que os alunos mais se centraram, se todas as propostas foram tidas em conta e porquê e, por último, se os alunos são capazes de identificar alguns benefícios e/ou aprendizagens associados à tarefa da revisão cooperada e tentar perceber quais são. Também relacionada com a questão inicial, mas sem estar diretamente abrangida pela mesma, quero ainda perceber quais os motivos que fazem com que os alunos escolham um texto para aperfeiçoar, através da seguinte questão: “quais os motivos que os alunos indicam mais frequentemente para escolher um texto para aperfeiçoamento?”.

Em termos de organização, este projeto de investigação divide-se em 6 capítulos principais, e além da introdução, é composto pelo enquadramento teórico, metodologia, análise dos dados, considerações globais e referências bibliográficas. Cada um destes capítulos tem uma organização própria e a maioria é constituído por vários pontos, cujos conteúdos são os que de seguida descrevo. No enquadramento

teórico abordei as principais concepções de escrita, abrangendo as suas várias componentes, a forma como a escrita deve ser desenvolvida no 1.º CEB, a importância da revisão, os benefícios de desenvolver esta componente em trabalho de grupo e quais as intervenções do professor que melhor potenciam aprendizagens relacionadas com a escrita. De seguida, encontra-se um outro capítulo acerca da metodologia, que serve essencialmente para fundamentar a inserção desta investigação nos estudos qualitativos, mais concretamente na Investigação-Ação, descrever e fundamentar quais as formas utilizadas para a recolha e tratamento dos dados, apresentar brevemente o contexto em que estive inserida e caracterizar a minha intervenção, sobretudo nas atividades centrais deste trabalho.

Seguidamente, está o capítulo dedicado à análise dos dados, organizado em dois subcapítulos dedicados às duas tarefas principais de revisão cooperativa, em cada grupo, na qual se insere a identificação e reflexão acerca das propostas e das modificações efetuadas, um resumo das entrevistas realizadas e considerações acerca de cada uma das tarefas, terminando com uma pequena conclusão que expõe as principais evidências no tratamento de dados. Quer neste capítulo, quer no anterior, os nomes dos alunos surgem codificados, de maneira a proteger a sua identidade e privacidade. Por fim, este trabalho termina com um capítulo final para as considerações globais, no qual, de forma sintética, relaciono os resultados obtidos no capítulo de análise com as observações que fiz e com as perguntas formuladas inicialmente, incluindo também uma reflexão acerca das minhas maiores dificuldades, tentando concluir sobre alguns contributos da revisão cooperativa para o melhoramento das produções textuais nas situações em que houve a minha intervenção.

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

O capítulo que se apresenta de seguida tem por objetivo introduzir as perspetivas teóricas referentes ao tema da revisão cooperativa, de forma a clarificar os principais conceitos e implicações associados a este tema e mostrar evidências que comprovem a pertinência dos objetivos nesta investigação. Começo por me debruçar sobre temas mais abstratos, como o conceito de escrita e o seu ensino no 1.º CEB, incluindo não só quais os objetivos definidos, como também as dificuldades sentidas pelos alunos na sua aprendizagem. De seguida, clarifico quais as componentes de escrita, com especial enfoque na revisão, e nos desafios que se levantam para os alunos durante a sua realização. Por último, termino com as principais linhas orientadoras para a ação do professor ao nível do ensino da escrita, especificando no caso da dinamização de tarefas de revisão, e com uma pequena conclusão acerca de quais os aspetos a realçar e focar acerca do quadro teórico de referências.

2.1. A ESCRITA

A língua, pelo seu papel primordial, é fundamental nas vivências quotidianas de todos os indivíduos, uma vez que é um instrumento essencial para a compreensão e intervenção no mundo. É visível, no nosso dia-a-dia, a elevada frequência com que recorremos à língua e às suas diferentes representações, bem como a forma como a sua utilização interfere na nossa relação com o meio envolvente. Reis *et al.* (2009) são da mesma opinião quando caracterizam a língua como “um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados.” (p. 6). Por esse mesmo motivo, as escolas têm, desde cedo, como objetivo desenvolver competências nos alunos que permitam o pleno domínio e utilização da língua.

A escrita é uma das formas de representação da língua, sendo reconhecida atualmente como uma aprendizagem fundamental para o desenvolvimento dos alunos e a sua integração na sociedade. O produto escrito trata-se de uma forma de comunicação a que frequentemente se recorre, sem a qual não se tem acesso a uma forma de representação dos conhecimentos e do mundo. Por esse motivo, a competência compositiva é desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo dos vários anos de escolaridade, dando-se no 1.º CEB o primeiro contacto formal com as convenções da escrita. A partir desse momento, a escrita torna-se fundamental não só para a formação do indivíduo, mas também para a obtenção do sucesso escolar, uma vez que na escola este é o instrumento preferencial para a avaliação de aprendizagens em todas as áreas disciplinares e o meio mais utilizado para o acesso aos diversos conhecimentos necessários.

O conceito de escrita pode ser definido de acordo com as diferentes perspectivas dos autores, como se pode seguidamente verificar. Por um lado, no Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009), a escrita é definida como

“o resultado, dotado de significado e conforme a gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16).

Por outro lado, Santana (2007) caracteriza a escrita como “uma construção social que ocorre na interacção entre o discurso interior e a representação do leitor, que se vai construindo pela mediação social, operando a transformação do inter para o intra-subjectivo” (p. 167), salientando a vertente social na escrita. Numa análise comparativa entre as definições citadas, é visível que ambos os autores evidenciam na escrita o objetivo de transpor as ideias para o código escrito, ou seja, a expressão dos conhecimentos, ideias, reflexões, sentimentos.

Para além do conceito em si, a escrita tem também várias funções quando é utilizada, que, segundo Miras (2000), se resumem essencialmente a três tipos de funções: comunicação, representação e epistémica. As duas primeiras são as mais evidentes, pois não só a escrita possibilita a comunicação entre o escritor e o leitor, como permite a expressão de pensamentos, sejam estes pessoais ou académicos. A função epistémica está ligada à metacognição, na medida em que o processo de escrita proporciona a reflexão no decorrer da construção do conhecimento, pela consciencialização daquilo que o aluno sabe e do que ainda precisa de melhorar.

No mesmo sentido, Niza, Segura e Mota (2011) referem que “A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado.” (p. 17). Por outras palavras, escrever proporciona não só o desenvolvimento das competências necessárias para a produção textual, mas também permite consolidar e organizar aprendizagens nas restantes áreas curriculares, servindo, então, como meio de reflexão e de expressão do pensamento cognitivo.

A metacognição está implicada no desenvolvimento da competência compositiva, uma vez que esta contribui para que os alunos tenham consciência de quais as regras do código escrito, como manipular as estruturas linguísticas e a relação entre a oralidade e a escrita. A propósito disso, Santana (2007) referiu um estudo realizado em 1996 por Ferreira, Pontecorvo, Moreira e Hidalgo, que tinha como objetivo averiguar o conhecimento linguístico na construção da ortografia. Sucintamente, este estudo

revelou que as crianças construíram os seus conhecimentos acerca da escrita através da reflexão, baseando-se sobretudo nas experiências feitas.

A atividade reflexiva pode ainda servir para que os alunos pensem sobre o seu próprio desenvolvimento linguístico e reflitam sobre os seus processos cognitivos, o que, por sua vez, levará à tomada de consciência do seu processo de aprendizagem, bem como servirá para relacionarem as várias aprendizagens entre si, promovendo a autonomia nos alunos (Azevedo, 2000). A escrita reflexiva é indicada como um dos aspetos mais importantes para se construírem aprendizagens, uma vez que esta vai servir como instrumento para possibilitar a aprendizagem ao longo da vida e nas diversas áreas disciplinares (Miras, 2000).

Deste modo, obviamente que não dominar o código escrito deixa, cada vez mais, qualquer um incapaz de se integrar em pleno na sociedade. Azevedo (2000) partilha esta linha de pensamento, defendendo que “a escola tem, pois, um papel determinante a desempenhar para dar ao aluno os códigos, não só linguísticos, mas também sociais que lhe permitam sentir-se à vontade nas formas de sociabilidade em torno da escrita” (p. 83). Assim, é importante que professores e alunos tenham consciência da importância da escrita e dos fins a que se pode destinar, pois só esta consciencialização permite dar sentido à aprendizagem do texto escrito e recorrer à sua produção nos mais diversos contextos. Assim, na escola,

“A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade.” (Niza, Segura e Mota, 2011, p.12).

2.1.1. A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO PROGRAMA DO 1.º CEB

A escrita, enquanto parte integrante do currículo escolar, tem diversas exigências, de acordo com os vários anos de escolaridade, e é importante perceber como se vai desenvolver e quais os objetivos implícitos, sobretudo no 1.º CEB, uma vez que foi esta valência que serviu de contexto a esta investigação. Como se tem conhecimento, antes da aprendizagem oficial da escrita, a criança já há vários anos que tem algum contacto com a escrita, no ambiente que a rodeia, e múltiplas experiências na expressão e compreensão oral. Nesta fase, a oralidade é o meio inato para a comunicação, sendo por este motivo que se dá bastante importância ao desenvolvimento da expressão oral na educação pré-escolar.

Na valência de pré-escolar, se for criado um ambiente que promova a escrita e que a valorize socialmente, os alunos podem, pela descoberta orientada pelo educador,

assimilar os princípios básicos da organização escrita (Pantoja, 2008). Deste modo, os primeiros contactos com o código escrito devem ser feitos com base na oralidade, apoiados em materiais e contributos sociais e nos conhecimentos que as crianças têm sobre o funcionamento da língua, sendo, por isso, marcante a transição para o 1.º ano do 1.º CEB, visto que se dá uma passagem do meio oral para o escrito (Castro, 1997). Contudo, enquanto aprender a falar é uma predisposição das crianças, a aprendizagem da escrita deve ser feita de forma consciente e reflexiva, não sendo natural ou lógica para os aprendizes. Sabe-se atualmente que a transição da oralidade para a escrita não se processa de um modo automático, tal como as regras da escrita e as relações entre esta e a oralidade não são lineares nem óbvias para os alunos (Pantoja, 2008). Assim, antes de se passar para a escrita é essencial que a oralidade tenha sido suficientemente explorada, de forma lúdica, para que, ainda que inconscientemente, as regras de funcionamento da língua sejam interiorizadas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

Em conformidade com o anteriormente referido, no PEB (2009) são indicadas como necessárias tarefas que permitam a análise e a reflexão acerca da língua para “desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.” (p. 23). Por outras palavras, as tarefas em que os alunos falam sobre a própria língua permitem o conhecimento das suas regras e formas de uso. Para tal, uma vez mais, é essencial que o professor leve o aluno a desenvolver competências metalinguísticas, na medida em que é desta forma que os alunos se tornam conscientes das regras de funcionamento da língua. Pelas palavras de Azevedo (2000),

“Para poder regular o seu processo cognitivo, o aluno deve ser capaz de o avaliar, deve reflectir sobre a actividade mental que está a exercer ou que acaba de exercer. A metacognição levá-lo-á a examinar o porquê dos seus acertos e desacertos e, ao fazê-lo, tentará localizar, identificar e rectificar possíveis erros.” (p.117).

A partir do momento em que se inicia o 1.º CEB, de acordo com o PPEB (2009), evidenciam-se dois momentos distintos para as aprendizagens relativas à escrita. O primeiro corresponde ao 1.º e 2.º anos de escolaridade, em que os alunos tomam consciência das relações entre a oralidade e o seu registo escrito, sendo o desenvolvimento da consciência fonológica e a decifração dois aspetos fulcrais, servindo como base para a competência de escrita. Deste modo, o grande objetivo, na escrita, no primeiro e segundo ano do 1.º CEB é escrever textos curtos com uma lógica de continuidade, tendo em atenção o tema, cumprindo as regras básicas de ortografia e pontuação e apresentando uma estrutura com um início e fim demarcados.

O segundo momento decorre no 3.º e 4.º ano, assumindo que os alunos já tenham interiorizado as relações entre os sistemas orais e escritos. Nestes dois anos de escolaridade, pretende-se alargar os conhecimentos dos alunos, sobretudo ao nível da organização textual, regras de pontuação, aumento do léxico, complexificação da sintaxe e desenvolvimento de mais géneros textuais. Os objetivos a atingir nestes dois últimos anos do 1.º CEB (PPEB, 2009) são: dominar e usar técnicas para registar, organizar e transmitir informação; planificar, textualizar e rever no processo de produção de um texto, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); escrever diversos géneros textuais, incluindo, em cada um, um início e um fim e construindo diversos parágrafos, seguindo as regras ortográficas e de pontuação.

Além disso, a aprendizagem da escrita implica três competências distintas e graduais, em termos de aquisição (PPEB, 2009). A primeira é a gráfica, que diz respeito ao desenho das letras e que deve ser adquirida logo no 1.º ano de escolaridade. A segunda é a ortográfica, que corresponde às regras de como se escrevem as palavras e que se revela como a principal preocupação dos alunos no início da aprendizagem da escrita. A última, a competência compositiva, refere-se à produção de um texto, com toda a organização e estruturação inerentes, cujo desenvolvimento nunca está completo, estando em constante evolução, sobretudo quando os indivíduos estão envolvidos em situações de escrita (Reuter, 1996). As competências gráfica e ortográfica “devem ser automatizadas o mais cedo possível para permitir à criança maior disponibilidade para investir nas tarefas que dizem respeito à competência compositiva.” (Reis *et al*, 2009, p. 70), ou seja, idealmente devem ser desenvolvidas nos dois primeiros anos do 1.º CEB, reforçando a ideia de que, com a sua automatização, as crianças ficam melhor preparadas para o desenvolvimento da última competência enunciada, que é a mais complexa.

Atualmente, já se sabe que determinadas estratégias são mais propícias a levar o aluno a adquirir as competências necessárias para o domínio da escrita. Barbeiro e Pereira (2007) são um exemplo de autores que propõem sete princípios orientadores para o ensino da escrita. O primeiro defende que, desde cedo, devem ser proporcionadas tarefas aos alunos que lhes permitam contactar com a escrita, devido aos diversos e complexos processos cognitivos. No segundo, é referido que as tarefas de escrita devem ser constantes nas rotinas da turma. No terceiro é dito que o ensino da escrita deve implicar o ensino explícito das componentes textuais, planificação, textualização e revisão, assim como os processos abrangidos por cada uma.

Em complemento, o quarto princípio indica que, no seu percurso de aprendizagem, os alunos devem ser confrontados com vários géneros textuais para apreenderem as suas características e funções. O quinto princípio orienta para um ensino sequencial,

de modo a que estas atividades sejam organizadas para potenciar a autonomia dos alunos relativamente à escrita. No seguimento deste, o princípio n.º seis defende um ensino que desenvolva competências de regulação, externa e interna, para que os alunos sejam capazes de rever o seu texto e discuti-lo, dando-lhes a possibilidade de se tornarem conscientes acerca dos critérios de avaliação e negociá-los quando necessário. O último princípio recomenda que o ensino da escrita vá progressivamente complexificando, pois só assim é possível que os alunos construam os vários saberes essenciais, assentando numa conceção de ensino em espiral.

Barbeiro e Pereira (2007) definiram também estratégias para a concretização dos princípios acima referidos, tanto ao nível do processo da escrita, como sobre o seu contexto. Existem três estratégias de ação sobre o processo, sendo a facilitação processual uma delas, na qual o professor desenvolve com os alunos tarefas que permitam trabalhar as componentes de planificação, textualização e revisão. A segunda, a escrita colaborativa, baseia-se na colaboração como um meio para o desenvolvimento da competência compositiva, acreditando que as interações que daí advêm enriquecem a escrita de qualquer um dos intervenientes e contribui para a associação de sentimentos positivos a este tipo de tarefas. Na terceira estratégia sobre o processo, a reflexão sobre a escrita, são proporcionadas atividades que desencadeiam as capacidades metacognitivas dos alunos, de maneira a que estes pensem acerca do texto, pois esta capacidade, tal como já foi referido, é fundamental para a consciencialização do processo de escrita e das características dos textos.

Quanto às estratégias de ação sobre o contexto, podem ser de integração de saberes ou de realização de funções. A primeira baseia-se no facto de que a escrita é um meio de construção de conhecimentos, de maneira que, para se escrever um texto, é imprescindível que se ativem os conhecimentos prévios e, quando necessário, se pesquisem mais informações. No momento de finalização do produto escrito, com todas as informações que se considerou necessárias, obtém-se um registo, que pode ser consultado ou reformulado a qualquer momento. A realização de funções, numa fase inicial de aprendizagem, servirá como instrumento de aprendizagem, por se poder ligar a Língua Portuguesa a outras áreas, como por exemplo através de um resumo dos conteúdos de uma área disciplinar, aliando o desenvolvimento da escrita ao estudo de outra disciplina.

Além das estratégias, é sempre tido em linha de conta os géneros textuais a abordar com os alunos. Santana (2007), na sua obra, reflete acerca de duas tipologias diferentes, a apresentada por Werlich (1967) e a defendida por Figueiredo e Figueiredo (2003), que apenas se diferenciam nos textos instrutivos e conversacionais. Um dos géneros textuais em comum é o texto narrativo, no qual são relatados

acontecimentos reais e/ou fictícios. Outro género é o texto descritivo que inclui descrições de objetos, espaços, seres inanimados ou seres vivos. O texto expositivo é outro género textual em comum, que fundamenta e/ou explica um conceito pela sua análise ou apresentação de factos. O último género em comum diz respeito ao texto argumentativo, composto por juízos de valor e argumentos acerca de um certo assunto, assumindo uma posição face ao mesmo.

Relativamente aos géneros textuais instrutivos e conversacionais, que se diferenciam nas duas tipologias referidas, o texto instrutivo, por seu lado, dá orientações ao leitor para a concretização de algo, através do uso de frases imperativas, enquanto o texto conversacional apresenta um discurso entre os vários intervenientes de uma conversa. No ensino da escrita impõe-se, frequentemente, a questão de qual o género textual mais aconselhado para desenvolver com os alunos. O estudo de Vieira (1988) no Brasil, abordado por Santana (2007), concluiu que a narrativa é o género textual mais conhecido pelos alunos e no qual utilizam recursos linguísticos mais complexos. Este facto deve-se à familiarização que as crianças têm, desde cedo, com este género textual, sendo um exemplo disso a frequente abordagem na educação pré-escolar. Ainda assim, entre os vários autores é unânime que se deve proporcionar oportunidades para trabalhar diversos géneros textuais, uma vez que é importante saber construir géneros variados e respeitando as suas características (Azevedo, 2000). Bronckart (1991) argumenta que os tipos textuais abordados devem ser sobretudo os que serão mais úteis na vida futura dos alunos, de maneira a formarem uma amostra que revele a diversidade textual e que permita aos alunos aperceberem-se das suas principais características e das dificuldades sentidas ao escrevê-los.

2.1.2 DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

O processo de passagem da oralidade para a escrita e a sua aprendizagem é deveras complexa, especialmente para os alunos que se encontram no início do seu percurso de aprendizagem. Tal como escreveu Azevedo (2000),

“Aprender a escrever constitui uma competência que se desenvolve em múltiplos campos de conhecimento. (...) consiste ainda em aprender a gerir e controlar os conhecimentos e procedimentos que intervêm em cada tarefa de composição escrita, numa contínua construção de conhecimento, ponto de interacção entre professor/aluno, porque cada trabalho escrito serve sempre de ponto de partida para novas produções” (p. 233).

Os desafios na escrita começam quando se pede aos alunos que escrevam, mas sem que estes tenham desenvolvido estruturas mentais que lhes permitam construir o seu discurso escrito. Mesmo nas situações em que são capazes de controlar os processos

atrás referidos, para quem está a iniciar a aprendizagem da escrita é também difícil saber qual a informação que deve incluir nos seus textos, seleccionar os conhecimentos adquiridos a partir das suas vivências, saber quando pesquisar mais informações e adaptar a estrutura discursiva ao género textual (Azevedo, 2000). É igualmente frequente verificar que os alunos produzem muitos textos marcados pela consecutiva adição de novas ideias com a expressão “e depois”, devendo-se este facto à preocupação dos alunos, sobretudo os mais inexperientes, com aspetos de carácter mais formal, como a ortografia e a finalização do texto (Barbeiro e Pereira, 2007).

De acordo com Pinto (1998), a principal causa de todas estas dificuldades deve-se ao pouco domínio da Língua Portuguesa, sobretudo em relação ao léxico, sintaxe e articuladores de frases. Como cognitiva e oralmente o discurso ainda não está satisfatoriamente desenvolvido, as tarefas de produção escrita são lhes bastante exigentes. Ainda assim, muitos são os autores que estão de acordo que, por muitas dificuldades que os alunos do 1.º CEB demonstrem, é fundamental que a aprendizagem da frase e do texto seja desenvolvida com eles, uma vez que é nesta faixa etária que se formam práticas e regras na produção textual.

Para além das dificuldades dos alunos, é possível também verificar algumas falhas no desenvolvimento de tarefas de escrita. Em algumas salas de aula é ainda visível uma pedagogia tradicional, nas quais raramente é tido em conta aquilo que o aluno sabe fazer e pensa acerca da escrita, nas quais se estabelece pouca ligação com a leitura e em que é frequente a ausência do processo de revisão, limitando-se essencialmente à textualização (Reuter, 1996). Santana (2007) acrescenta ainda a constante tendência do uso da escrita como um instrumento para se aceder a conhecimentos de outras áreas disciplinares, muitas vezes descontextualizados e sem sentido para os alunos.

Além disso, nem sempre os suportes mais utilizados em salas de aula são propensos a desenvolver tarefas que potenciem o desenvolvimento da competência compositiva. Carvalho (1999) realizou um estudo, em 1996, no qual analisou três manuais escolares relativamente à frequência, natureza e potencialidades das atividades de escrita. No final, concluiu que os livros escolares pouco ensinavam a escrever, pois as tarefas de escrita, na maior parte das vezes, limitavam-se a pedir aos alunos que expressassem as suas ideias ou sentimentos, não implicando nem potenciando a reflexão acerca da produção textual.

Para terminar, estas práticas em sala de aula têm posteriormente consequências nos alunos e na sua relação com a escrita. A principal e mais óbvia é que o desenvolvimento de práticas mais tradicionais levam a que os alunos não consigam criar uma boa relação com a escrita e não seja possível dominarem as competências

necessárias à produção textual. Por conseguinte, a escrita passa a ser associada a sentimentos negativos, aumentando a recusa em escrever. Pode ainda surgir, nos alunos, a ideia de que a escrita é uma situação que apenas surge na escola, considerando que não há um sentido para atividades deste género, quando, na verdade, o não domínio da escrita dificulta-lhes a relação com o mundo exterior.

2.1.3 COMPONENTES DA ESCRITA

Tal como foi salientado por Barbeiro e Pereira (2007) e, tal como consta no PPEB (2009), para aprender a escrever é fundamental que sejam abordadas e desenvolvidas com os alunos as componentes de escrita. O simples ato de escrever implica diversos processos, como por exemplo mobilizar informações sobre o tema e o género textual, procurar novas informações e organiza-las, elaborar um plano do texto, escreve-lo e no final aprecia-lo, alterando-o e reformulando-o com o objetivo de o melhorar. Estas mesmas atividades podem organizar-se e formar as três componentes envolvidas na escrita, que são a planificação, textualização e revisão.

Desde as investigações de Hayes e Flower (1981) que se tem vindo cada vez mais a acentuar a importância do ensino da escrita através de tarefas ligadas às componentes textuais, até porque, segundo estes autores, são um dos fatores que influenciam a escrita, sendo os restantes o ambiente da tarefa e a memória a longo prazo do escritor. O ambiente da tarefa prende-se com a proposta de escrita, tornando o ato de escrever uma resolução para um problema ou desafio proposto. Escrever um texto é um processo muito complexo, uma vez que não inclui só a proposta de escrita e o público-alvo, mas também os objetivos relacionados com a escrita de quem está a escrever.

A memória a longo prazo pode estar em dois suportes, na mente do escritor ou noutros recursos físicos, como em livros, e a informação armazenada debruça-se no tema, nas características do público e nos planos de escrita. A memória na mente de quem escreve, por um lado, é estável e tem a sua própria organização interna, mas, por outro lado, nem sempre facilita a descoberta da informação pertinente e a sua reorganização. É nesta reorganização e adaptação de informação que habitualmente se cometem falhas, uma vez que nem sempre aquilo que faz sentido para o escritor é compreensível para o leitor.

Quanto às componentes textuais, é fundamental perceber que não têm uma ordem rígida, pois os processos que lhes estão associados podem ocorrer em qualquer momento da escrita. Apesar de estarem organizados hierarquicamente, é possível que um determinado processo possa ser usado sempre que necessário e que possa estar

incluído em várias componentes. Por outras palavras e usando a comparação de Flower e Hayes (1981), os processos de escrita são as ferramentas do escritor e, ao utilizá-las, não há a obrigação de seguir uma certa ordem. Quer dizer que, a partir do momento em que usamos umas ferramentas, cria-se a necessidade de usarmos outras, por exemplo, gerar ideias pode requerer a avaliação, que, por sua vez, pode levar à nova criação de ideias.

A planificação “é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18). Ao contrário da concepção comum de que o plano deve ser detalhado, Hayes e Flower (1981) contrariam este pensamento, defendendo que o planeamento deve conter uma representação interna do conhecimento que se quer incluir na escrita e que faça sentido para o escritor.

A textualização, refere-se à concretização do texto propriamente dito, ou seja, é o dar forma linguística às ideias que se pretende expressar. Para Barbeiro e Pereira (2007), a textualização é o “aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (p. 18). Hayes e Flower (1981) designam propositadamente esta componente de tradução, na medida em que a textualização se trata do processo de traduzir as ideias e representações internas para a linguagem escrita. Durante a textualização, o escritor tem de ser capaz de gerir vários aspetos e tomar decisões relativamente à forma como vai explicar os seus pensamentos, tais como a expressão linguística das ideias e os conectores textuais que irão interligá-las (Barbeiro e Pereira, 2007). Assim, é compreensível que para crianças mais pequenas este seja um esforço bastante complexo, no qual muitas vezes não conseguem dar resposta a todas as tarefas implícitas.

A revisão faz também parte das componentes textuais, mas pelo facto de ser um dos focos deste projeto de investigação, será abordada de forma mais exaustiva no ponto seguinte.

2.2. A REVISÃO

A revisão é um processo com alguma complexidade que inclui operações como a releitura crítica, deteção de problemas e elaboração da versão final, dependente de dois subprocessos, avaliar e rever (Azevedo, 2000; Flower e Haeyes, 1981). Quer o processo de revisão, quer os seus subprocessos podem acontecer a qualquer momento durante a escrita e interromper outra componente. Os mesmos autores

reforçam ainda que a revisão pode fazer parte de um ato consciente, no qual os escritores escolhem ler o que escreveram, ou pode ser espontânea.

Barbeiro e Pereira (2007) encaram o processo de revisão na perspectiva de leitura do texto e procura dos aspetos a melhorar, definindo esta componente como

“a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos em locais próximos e ao longo do texto, etc.” (p. 26).

Em todas as concepções, a revisão está associada a leitura, encarando esta ação como o único meio possível para aceder à escrita e identificar os aspetos a melhorar. Deste modo, o processo de revisão tem uma estreita ligação com a leitura, visto que a primeira vez que se lê depois da produção textual efetuada é que desencadeia a revisão, estando “inscrita no processo de avaliação do texto, como meio de tomada de consciência dos problemas a resolver” (Santana, 2007, p. 64). A revisão é também geralmente relacionada com a fase final da produção de texto, implicando outros subprocessos, tais como reler, refletir, reestruturar ou corrigir, sempre com o objetivo de reconstruir o seu significado (Azevedo, 2000).

Uma vez que a revisão leva a várias releituras de um texto e à identificação dos aspetos a melhorar, acaba também por, conseqüentemente, fazer com que quem está a escrever se autoavalie e se questione acerca dos seus conhecimentos. Assim, a revisão pode ser entendida como a fase de escrita mais potenciadora de aprendizagens, dado que os subprocessos a que está associada implicam uma atividade cognitiva mais profunda. De facto, é a constante comparação entre o texto escrito e o idealizado e a reflexão acerca de ambos que poderá permitir o enriquecimento textual e das competências do autor, sobretudo a compositiva (Santana, 2007).

Esta atividade metacognitiva deixa, muitas vezes, sinais nos textos dos alunos, quando, por exemplo, um professor verifica, num texto, rasuras, hesitações ou expressões diferentes com o mesmo significado. Todas estas marcas traduzem reflexão e atividade metalinguística, pela qual o aluno passou para completar o seu texto, tendo sido feitas essencialmente durante a revisão. O escritor tem também de adotar um papel de revisor, no qual deve ter em mente qual o significado que quer dar ao seu texto e tem de ser capaz de se distanciar e assumir a perspectiva do leitor, tentando compreender quais as partes que ainda não estão suficientemente claras.

Assim, através da atividade mental, a revisão origina a reescrita do texto e todas as componentes textuais já anteriormente referidas (Niza, Segura e Mota, 2011).

Rocha (1998) é uma outra autora que partilha a perspetiva de que a revisão potencia mais e melhores conhecimentos acerca da escrita, pelas oportunidades que proporciona de novas leituras e reflexões, assumindo a perspetiva de quem irá ler, visto que

“a revisão possibilita que a criança se constitua como leitora do próprio texto, construa reflexões sobre o processo de escritura e comece a considerar o seu leitor, possibilitando assim que o autor não só tenha algo a dizer, mas que concretize, no ato da escrita, o seu interlocutor” (p. 54)

É ainda importante referir que a revisão, em comparação com outros processos e subprocessos, nunca está automatizada, sendo sempre necessário que o escritor, ao rever, esteja consciente do que está a fazer e adote uma postura reflexiva (Barbeiro, 2007). Em suma, a escrita, especialmente na componente de revisão, implica necessariamente uma atividade reflexiva do aluno face aos seus conhecimentos, levando à evolução da metacognição. A reflexão é proporcionada pela interação entre as ideias que o autor quer transmitir e a sua representação do destinatário, através dos subprocessos como a reformulação ou a tradução das ideias para o código escrito. Niza, Segura e Mota (2011) indicam a revisão como o principal impulsionador do desenvolvimento da escrita, justificando que é no seu decurso que se trabalha ao nível da análise da Língua Portuguesa e dos seus constituintes.

2.2.1 DIFICULDADES NA REVISÃO

Já anteriormente me debrucei acerca das dificuldades que a escrita e a sua aprendizagem trazem aos alunos, especialmente àqueles que se encontram no início do seu percurso escolar. Só pelo simples facto de a componente de revisão fazer parte do processo de escrita e por ter sido já referido que a mesma exige um nível superior de esforço, percebe-se que também a revisão levanta dificuldades a todos os escritores, sobretudo os iniciantes. Confirmando esta perspetiva, Carvalho (2001) afirma que “rever levanta dificuldades à criança/adolescente, dada a sua natureza predominantemente mental, com o consequente grau de abstração, da tarefa” (p. 76). A revisão, ao permitir reformular um texto, torna-se um processo complexo e difícil, sendo um dos primeiros obstáculos a exigência de os alunos se distanciarem para reverem o seu próprio texto. Primeiramente, ao relerem o seu trabalho, as crianças não detetam qualquer aspeto a melhorar, considerando que a elaboração de um texto termina a partir do momento em que se acaba de escrever e, quando lhes é pedido

que o façam, é comum recusarem-se, devido a diversos fatores. Graves (1983) exemplifica alguns desses fatores, tais como a ideia de que já é suficiente passar a sua mensagem para o código escrito, ou a distorcida concepção que apenas os alunos menos competentes é que têm de refazer o seu trabalho ou ainda a dificuldade em decidir o local onde devem acrescentar nova informação. Por esta razão, os alunos consideram que, além de passar à frente a etapa da revisão, apenas têm duas opções: ou reescrevem por cima e nas margens do texto já escrito ou acrescentam todas as informações no final do texto, mesmo que não faça sentido.

Por seu lado, Niza, Segura e Mota (2011) apresentam uma perspetiva diferente para a recusa em rever, afirmando que, apesar de os alunos terem consciência da diferença entre o texto produzido e aquele que idealizaram, não têm a capacidade de identificar os aspetos em que precisam de melhorar e muito menos conseguem pensar em estratégias para o fazer. Ou seja, como lhes é bastante difícil resolver os problemas da escrita sozinhos, optam por não reformular o seu texto. Estas dificuldades advêm da consolidação incompleta das noções acerca do que não está certo ou de como reformular, encontrando-se ainda num processo de construção.

De igual modo, é frequente os alunos, por estarem no início do seu percurso escolar e por serem escritores inexperientes, considerarem que é necessário melhorar cada frase que acabam de escrever. No entanto, este tipo de estratégia leva-os a desconcentrarem-se de qual o sentido que pretendem dar ao seu texto, esquecendo-se de quais as ideias que pretendem incluir no conteúdo e de como as articular entre si, o que origina bloqueios e frustrações na escrita, fazendo com que, muitas vezes, os alunos desistam de escrever e rever.

Para além dos constrangimentos sentidos pelos alunos, nem sempre as estratégias, desenvolvidas pelos professores os ajudam a resolver estes problemas. Ainda existem muitas salas de aula em que poucas vezes os alunos são envolvidos em tarefas de escrita, sendo ainda menor o número de tarefas que incluem a revisão. Mesmo naquelas em que o fazem, é bastante frequente que os professores incentivem uma revisão predominantemente ortográfica, de sintaxe e, algumas vezes, de gramática, colocando de parte aspetos igualmente fundamentais, como os conteúdos do texto e a sua forma linguística.

O modo como os professores habitualmente procedem à avaliação dos textos leva a que os alunos negligenciem a componente de revisão, uma vez que avaliam o produto e não o processo de escrita, propondo correções e reformulações sem saber qual a opinião dos alunos (Azevedo, 2000). Niza, Segura e Mota (2011) referem que é frequente, nas práticas docentes, que seja o professor a corrigir sozinho os textos dos alunos, assinalando as palavras e/ou expressões erradas e escrevendo por cima a sua

forma correta, riscando as repetições existentes, acrescentando e/ou substituindo palavras ou letras que considera necessárias e que, no final, escreva uma apreciação qualitativa do texto, frequentemente acompanhada por mensagens em que assinala as principais falhas dos alunos. Este tipo de correção “opera apenas ao nível da superfície da escrita e não sobre as grandes questões de estruturação textual comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa.” (Niza, Segura e Mota, 2007, p. 9). Este tipo de revisões feitas pelo professor faz com que o processo de revisão não tenha sentido para os alunos e, acima de tudo, que estes não aprendam nem reflitam com ele.

Se as revisões forem dinamizadas das várias maneiras acima descritas, sem qualquer reflexão por parte dos alunos, tornam-se numa “caça” ao erro, cujo único objetivo é corrigir as falhas nas áreas já referidas. De facto, a ortografia continua a ser o domínio com um maior número de operações, sendo considerados como erros, além dos erros ortográficos, as repetições, inexistência e/ou inadequação de articuladores entre as frases, omissões de palavras e frequente recurso a expressões predominantemente orais no texto. Em qualquer um dos casos, é visível que a causa dos erros se deve à relação entre a oralidade e a escrita não ser unívoca, havendo necessidade de um trabalho mais aprofundado e de cariz reflexivo acerca da ortografia, especialmente no decorrer da revisão, para que as regras ortográficas se automatizem e permitam o foco noutros níveis textuais (Azevedo, 2000).

Independentemente do tipo de erro ou da sua causa, os professores não devem ser os revisores dos textos, pois em muitas situações os alunos nem compreendem onde erraram. Pelo contrário, o professor deve encarar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e como essencial para a construção das aprendizagens. Para além disso, os erros devem também servir enquanto instrumento de análise para o professor, que deverá refletir acerca das suas causas e adaptar a sua prática para os corrigir e, simultaneamente desenvolver nos alunos capacidades metalinguísticas (Azevedo, 2000). Deste modo, a componente de revisão não deve, nem pode ser negligenciada, uma vez que a sua dinamização leva à reflexão acerca dos problemas do texto e da forma de os resolver, possibilitando a aquisição de competências metalinguísticas (Santana, 2007).

2.3. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Após já se ter falado nas dificuldades sentidas pelos alunos na escrita, é fundamental falar sobre como deve ser a intervenção do professor, de maneira a poder apoiar os alunos na superação dos obstáculos com que se vão deparando. Santana (2007) é da

opinião que devem ser criadas condições na sala de aula para desenvolver a capacidade de revisão dos alunos, através da resolução de problemas reais, nos seus textos, para tornar o processo significativo, de maneira a que comecem a gerir os vários processos complexos implicados na revisão.

Antes de mais, é fundamental haver reflexão acerca dos conteúdos, objetivos e atividades apropriados para cada momento nas aulas para que se desenvolvam aprendizagens significativas na Língua Portuguesa. Para tal, é necessário que se perceba o que é um “bom” escritor, quais os conhecimentos que este deve ter e qual a melhor forma para ajudar os alunos a tornarem-se neste tipo de escritores. Neste sentido, Santana (2007), na sua obra, aborda estudos nos anos 70 que evidenciaram que um escritor competente não era aquele que conhece aprofundadamente regras gramaticais, mas sim aquele que foi capaz de se apropriar dos processos fundamentais para a produção textual, tais como gerar ideias ou rever o texto.

Por isso, para a aprendizagem da escrita é necessário que, frequentemente, sejam proporcionadas tarefas para aprendizagem desses processos fundamentais. As mesmas devem ser interessantes para os alunos, uma vez que “para que se suscite na criança o desejo de adquirir a linguagem escrita deverá ser-lhe proporcionada a manipulação da linguagem numa dinâmica de prazer” (Azevedo, 2000, p. 52). O ambiente de sala de aula deve ser rico em língua escrita, através de formas lúdicas, motivando à produção e tendo sempre em conta que é fundamental uma participação ativa, por parte dos alunos, nas tarefas de escrita.

Para conseguirem um empenhamento real por parte dos alunos, é fulcral que os professores proporcionem tarefas desafiantes nas quais os alunos sintam verdadeiramente vontade de escrever e se sintam motivados para participar, indo assim ao encontro de uma teoria de aprendizagem construtivista. Esta corrente defende uma aprendizagem ativa, baseada na verdadeira construção de conhecimentos e saberes, que tem também uma influência ao nível do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Para além disso, é também muito importante que os novos conhecimentos sejam assentes em estruturas cognitivas anteriormente construídas, pressupondo que todas as tarefas estejam interligadas entre si, aumentando progressivamente a sua complexidade (Azevedo, 2000; PPEB, 2009).

Por tudo isto, o objetivo de comunicação deve ser um dos principais aspetos que os professores devem ter em conta nas tarefas de escrita, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, pois os alunos sentem a necessidade de transmitir uma mensagem que irá ser lida, compreendida e apreciada por outros. No 1.º CEB devem ser proporcionadas atividades que permitam enquadrar a escrita num determinado género

textual, tendo em conta as suas características, assim como devem ser proporcionadas oportunidades que permitam a expressão pessoal dos alunos, para que estas produções sejam partilhadas com os outros.

Relativamente ao papel do professor, em vez de ser exclusivamente o avaliador de textos, o docente deve ser, antes de mais, um exemplo para os seus alunos, produzindo à sua frente aquilo que lhes pede. Deve não só demonstrar múltiplas opções para planificar um texto, como também fazer as operações fulcrais na revisão e reescrita (Niza, Segura e Mota 2011). Graves (1983) reforça este ponto de vista, na medida em que as crianças pensam erradamente que nos adultos a escrita é fluente e sem impasses, incertezas ou quaisquer dúvidas. Ao verem o professor a escrever, os alunos têm a possibilidade de ver o procedimento da construção de um texto, percebendo quais as várias etapas e podendo intervir na escrita do professor.

Para além disso, Niza, Segura e Mota (2011) sugerem que o professor, nos momentos em que está a responder aos alunos, deve contribuir com várias e diversas propostas em resposta às dúvidas colocadas, possibilitando a escolha pessoal das formas de resolução de problemas na escrita, que posteriormente serão adotadas pelos alunos, de acordo com as suas preferências e conhecimentos. Assim, com o desenvolvimento das estratégias enunciadas, o professor deve incentivar à reflexão individual de cada aluno sobre o seu próprio texto e não se pode excluir do processo de produção textual, devendo

“escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, constituindo-se o seu texto como mais um modelo que desafia, permanentemente, o grupo de alunos (...) para a constituição de efetivas comunidades de linguagem, onde cada um tem direito à sua voz, quer oral, quer escrita.” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 54).

Durante e após a produção textual, quando o professor dá *feedback* aos alunos sobre os seus textos, é importante que não faça comentários abstratos e generalizados, mas que se refira a situações concretas encontradas nos textos, pois deste modo os alunos não se desconcentram do objetivo de melhoramento. Além disso, o professor deve estar sempre disponível para ouvir o que os alunos têm a dizer, sejam dúvidas ou outras questões, e a apoiar os alunos no seu percurso de escrita, de forma a que se crie um espaço rico em interações.

Quando se fala acerca da ação do professor, os alunos com bom desempenho na escrita não podem ser esquecidos. Uma proposta que pode beneficiar todo o grupo é a de o professor propor que os alunos com melhores desempenhos possam apoiar os colegas com mais dificuldades, permitindo que os mais bem-sucedidos desenvolvam a capacidade de resolução de problemas na escrita, enquanto os alunos que

apresentam mais dificuldades podem beneficiar de mais um exemplo no domínio da escrita. (Niza, Segura e Mota, 2011). Esta sugestão vem no seguimento da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1986), apologista da criação de ambientes cooperativos na sala de aula, que defende que uma criança consegue obter sempre um melhor desempenho com a ajuda de pessoas mais competentes, do que aquele que obteria se trabalhasse individualmente.

Também Niza (1998) afirma que as tarefas, de uma maneira geral, devem ser feitas em grupo, uma vez que “A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (p. 80). Num trabalho em cooperação, parte-se do pressuposto que cada um dos membros do grupo apenas consiga atingir o seu objetivo de aprendizagem quando todos os outros também o tiverem atingido e, quando os alunos têm consciência disto, o trabalho torna-se eficaz e é verificado um maior empenhamento.

Entre outros inúmeros benefícios, o trabalho de grupo leva a que os alunos se tornem melhores ouvintes e tenham uma capacidade de autoavaliação mais apurada, uma vez que, na interação que se estabelece, dá-se a oportunidade aos intervenientes de verbalizarem, argumentarem e defenderem as suas ideias (Azevedo, 2000). De facto, na interação que se estabelece neste tipo de trabalho é possível “explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito.” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 37). Os mesmos autores afirmam que diversos estudos revelaram que a modalidade de trabalho de grupo e colaborativo na escola “permite um maior acesso à linguagem das diferentes disciplinas do currículo, potenciando aprendizagens menos superficiais e mais duradouras.” (p. 37).

Para além disso, os ambientes cooperativos trazem também a satisfação no trabalho, por parte dos alunos, pois tal como Azevedo (2000) afirma “a investigação sobre propostas de trabalho cooperativo salienta que este gera motivação intrínseca, fomenta atitudes positivas (...) e inclusivamente consegue um melhor rendimento da aprendizagem.” (p. 148). Em trabalho de grupo, os alunos revelam também atitudes mais positivas e uma autoestima superior, bem como mostram maior tolerância e atitudes de integração face a pessoas com deficiências, com culturas e sexo diferentes, o que consequentemente contribui para a manutenção de relações positivas e para o desenvolvimento da capacidade de assumir os pontos de vista dos outros. Por fim, os alunos envolvidos em tarefas cooperativas experimentam uma menor ansiedade em novas situações e há uma tendência para se construírem mais

aprendizagens. Contemplando todas os benefícios do trabalho em grupo, são notórios os seus contributos para a obtenção do sucesso escolar (Niza, 1998; Santana, 2007). Apesar disto, é óbvio que aspetos como o nível de exigência e a composição dos grupos têm também influência no rendimento do trabalho. Além do papel da cooperação no desenvolvimento dos alunos, é importante que se tenha em conta a adequação das propostas e as características dos intervenientes, pois o professor deve proporcionar tarefas em que o aluno consiga, de facto, evoluir e atingir um nível de desenvolvimento superior àquele em que se encontrava. Por outro lado, nem sempre a composição dos grupos deve ser escolhida pelos alunos, querendo isto dizer que é igualmente essencial que, por vezes, os professores sejam responsáveis pela organização e estrutura dos grupos (Azevedo, 2000). Contudo, ainda assim, o professor não pode definir os papéis de cada um na dinâmica do grupo, deixando essa negociação para os elementos que dele fazem parte, pois só assim é possível que haja uma verdadeira expressão da cooperação no trabalho entre pares.

2.3.1 A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA REVISÃO

Tendo em conta que o presente projeto de investigação se foca essencialmente no processo de revisão, é necessário ser mais explícita acerca de quais as estratégias que o professor deve desenvolver durante a revisão, para que se potencie mais e melhores aprendizagens. Em primeiro lugar, é fundamental que o professor apoie o desenvolvimento da revisão, uma vez que, sem orientação, os alunos não encontram qualquer sentido em rever o seu texto. Niza, Segura e Mota (2011) também têm a perspetiva de que a revisão, sobretudo em crianças nos primeiros anos de escolaridade, não deve ser feita individualmente, justificando que

“Sozinho, perante o seu texto, o aluno experimenta múltiplas dificuldades: pode não ser capaz de considerar a insuficiência do que escreveu; conseguindo identificar alguns erros, pode não ser capaz de os superar; pode desistir, porque perdeu a vontade e a confiança em comunicar por escrito.” (p. 41).

Pedir-lhes para reverem, sem qualquer preparação anterior, levará apenas a algumas correções ortográficas e de pontuação, o que justifica a necessidade da intervenção do professor no sentido de desenvolver nos alunos ferramentas de revisão e conhecimentos da sua função e benefícios (Graves, 1983). Uma forma de desenvolver a reformulação dos textos poderá ser a de fornecer aos alunos grelhas de verificação para se apoiarem (Azevedo, 2000; Carvalho, 2000; Santana, 2007). Estes instrumentos poderão servir não só para orientar os alunos nos aspetos em que se devem focar mais, como também servir como base para a construção de comentários

aos seus textos e aos dos colegas. Estes guiões permitem que seja desenvolvida a autocorreção pelos alunos, deixando de ser constantemente necessária a presença do professor e proporcionando-lhes oportunidades para a construção de aprendizagens mais significativas.

Uma outra estratégia, pode ser a de realizar uma revisão em grande grupo, na qual o próprio professor serve de exemplo, demonstrando várias estratégias de revisão. Assim, poderá ser mais fácil para os alunos compreenderem os vários processos que podem estar implicados nesta componente e perceberem a sua importância para o enriquecimento dos textos. Independentemente da forma como o faz, é importante que o professor interaja e dialogue com os alunos, pois, segundo Vygotsky, esta é a forma privilegiada de se construírem aprendizagens. Estes diálogos são a base para os alunos aprenderem a rever, a refletirem sobre a escrita, de maneira a reformularem o que é necessário e a tornar mais esclarecedor o que querem dizer (Santana, 2007).

No entanto, dadas as dimensões atuais das turmas, o professor não consegue estabelecer estas interações com todos os alunos ao mesmo tempo, pelo que o trabalho em pequenos grupos e/ou pares constitui-se como uma outra forma de garantir estas interações. O trabalho cooperativo é sentido como necessário, pelos alunos, sobretudo para o enriquecimento e melhoramento do texto, sendo todas as sugestões e opiniões, dos colegas e professor, bem recebidas e consideradas úteis. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) “a revisão constitui a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros. Essa colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hetero-revisão” (p. 27).

Também Rocha (1998) é apologista de que um ambiente cooperativo contribui para o desenvolvimento de competências de revisão, uma vez que leva a que os alunos releiam os seus textos, se questionem sobre eles e os reformulem. Para esta autora, o trabalho cooperativo afigura-se como um facilitador linguístico-cognitivo, dado que implica a explicitação de ideias e troca de opiniões, que por sua vez impulsiona o melhoramento de texto e a construção de novas perspetivas sobre a escrita.

No entanto, o trabalho cooperativo tem mais sucesso quando desenvolvido entre os alunos, uma vez que estes partilham estruturas cognitivas mais próximas, tornando-se mais fácil a comunicação e o estabelecimento de uma relação de empatia favorável à aprendizagem (Azevedo, 2000). É importante que haja situações em que a constituição dos grupos seja definida pelo professor, mas sem que este defina à priori quais os papéis de cada um, pois só se permite que o modelo de cooperação esteja em pleno e seja mais eficiente na construção das aprendizagens, quando se dá aos participantes a oportunidade de se organizarem, diferenciarem e confrontarem (Niza, 1998).

Os benefícios do trabalho em grupo são vários, mas, no que diz respeito à revisão, podem ser resumidos em três grandes razões. Em primeiro lugar, pela distância que se cria, os alunos mostram-se mais competentes e exigentes enquanto críticos dos textos dos colegas, detetando um maior número de falhas e pensando em soluções para as resolverem, o que estimula a construção de competências metapragmáticas e metatextuais (Santana, 2007). Em segundo lugar, pelo facto de os alunos saberem que o seu texto irá ser alvo das leituras dos colegas, tendem a sentir-se motivados a esforçarem-se por escreverem mais e melhor (Niza, Segura e Mota, 2011). Acrescente-se que os alunos, ao saberem que vão comunicar aos outros a sua produção, sentem que o seu trabalho tem sentido e fazem mais aprendizagens, pelo que a função comunicativa auxilia na estruturação do conhecimento. Em terceiro e último lugar, a revisão entre grupos de pares permite a troca de ideias, podendo o autor do texto esclarecer as dúvidas que possam surgir da parte dos leitores, não havendo espaço para mal-entendidos (Azevedo, 2000).

Vários estudos realizados por diversos autores, confirmaram já os benefícios da revisão feita em pares nas aprendizagens dos alunos. Um deles foi o estudo desenvolvido por Azevedo (2000), com duas turmas de 5.º ano, que permitiu verificar que todos os alunos foram capazes de rever textos em cooperação com colegas, recorrendo a materiais próprios para tornar os alunos mais autónomos na revisão (por exemplo com grelhas de verificação). Os materiais utilizados revelaram-se vantajosos e facilitadores para a aprendizagem da escrita por possibilitarem a confrontação entre as características que idealmente um texto deve ter e o texto produzido pelos alunos. Uma outra evidência deste estudo foi o contributo que o trabalho de pares teve nas produções textuais, uma vez que os alunos, através do contacto com os colegas, tiveram consciência das aprendizagens construídas e dos aspetos que precisavam de ser trabalhados.

Para além deste, na sua obra, Santana (2007) desenvolveu também um estudo no âmbito da revisão cooperada, com alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. Com este estudo, a autora tinha como principais objetivos verificar a evolução da consciência de revisão ao longo do ano, comparando os resultados dos alunos que trabalharam sozinhos e a pares, quais as competências e o que envolviam as reflexões dos alunos que desenvolveram a revisão textual a pares.

Para tal, dentro da turma de 3.º ano, estabeleceram-se dois grupos, um no qual os alunos trabalhavam individualmente e outro em que os alunos trabalhavam a pares. Os pares eram constituídos por um elemento com melhor desempenho na escrita e outro com um desempenho mais baixo. Para recolher dados, foram efetuadas seis observações destas modalidades de trabalho, cerca de uma por mês, e entrevistou-se

cada aluno para perceber a sua perspectiva acerca da revisão e das aprendizagens feitas nestas tarefas.

Este estudo revelou que a consciência da revisão textual e o número de modificações durante a revisão aumentou significativamente, ao longo do ano, em todos os alunos, sobretudo naqueles que trabalharam em pares. As crianças com mais dificuldades que trabalharam a pares revelaram um maior desenvolvimento das suas competências metatextuais e metalinguísticas em comparação com as crianças menos competentes que trabalharam individualmente. Santana (2007) afirma que “as crianças menos competentes na escrita beneficiam particularmente da vivência de situações de cooperação em tarefas de revisão de textos significativos, as quais parecem constituir «*andaimas*» do seu percurso de aprendizagem.” (p. 168).

As crianças que trabalharam em grupos de dois revelaram ainda uma maior evolução nas modificações em profundidade de pontuação e semânticas (mais concretamente na adição de frases e/ou palavras) e nas de superfície, ou seja, nos aspetos formais. Era perceptível que as modificações efetuadas não tinham sido originadas pela simples aplicação de regras de escrita, mas eram sim resultado do objetivo que os alunos tinham de melhorar e enriquecer o seu texto. A investigadora descreve este processo e os fins estabelecidos pelos alunos como

“a tentativa de melhorar a legibilidade do enunciado, face ao confronto de representações, do texto já escrito pelo autor, do que se quer escrever e do significado que dialecticamente e em cooperação se vai construindo, constituindo, a própria situação, um momento de aprendizagem.” (Santana, 2007, p. 165).

Como se pode perceber pelos resultados, a interação entre os pares revelou-se bastante proveitosa, especialmente para a reflexão acerca da escrita, dado que a composição heterogénea dos grupos proporciona uma situação de conflito cognitivo, cujo desenvolvimento e resolução leva, na maior parte das vezes, a novas aprendizagens e conquistas na escrita e metatextualidade. É na interação com o outro e nos confrontos que daí advêm que o autor consegue criar distância suficiente para se aperceber dos problemas do seu texto e para evoluir na sua competência metacognitiva, especialmente os alunos menos competentes neste domínio. Estas tarefas permitiram não só promover uma autoestima positiva nos participantes, como também possibilitaram a construção de aprendizagens relativamente à capacidade de argumentação na escrita, o que, consequentemente, levou à interiorização dos aspetos discutidos (Santana, 2007).

Em suma, os resultados do estudo de Santana (2007) vieram reforçar a ideia que devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para trabalhar, em conjunto, na

complexidade da escrita e superar os problemas que esta levanta, sendo possível que os alunos, desde cedo, se apropriem dos processos de revisão. É essencial que os textos sejam significativos para os alunos e, mais do que isso, que o trabalho de revisão esteja inserido num contexto interativo, uma vez que estas interações se revelaram fundamentais para a melhoria das produções textuais e das competências de escrita dos alunos. Ainda as mesmas interações permitiram que surgisse a reflexão sobre a escrita, provocando a mobilização de saberes dos alunos, de maneira a que estes pudessem argumentar e discutir entre si.

No final do seu estudo, Santana (2007) indica algumas das condições necessárias nas salas de aula para uma evolução das capacidades metalinguísticas. Uma delas é a livre circulação dos textos produzidos pela turma, de forma a serem alvo de revisão coletiva sem haver constrangimentos entre os alunos, aceitando que os comentários dos colegas têm como objetivo enriquecer o seu texto. Devem também ser criados momentos de trabalho autónomo, de maneira a que o professor possa apoiar individualmente os alunos que mais necessitam. Obviamente que as condições anteriores implicam a implementação de rotinas de revisão coletiva, podendo também incluir a participação do professor, de maneira a exemplificar várias estratégias de revisão. Acrescente-se ainda que, no final das tarefas, as aprendizagens devem ser sintetizadas em grande grupo e após o processo de revisão, de forma aumentar a consciência acerca do trabalho realizado.

No entanto, vários estudos contrariam estes resultados e demonstram que os alunos têm tendência a centrar-se mais numa correção ortográfica durante a revisão, sendo esta uma ocorrência frequentemente relatada pelos professores em sala de aula. Este é um episódio bastante criticado, dada a importância, dimensão e complexidade inerentes à revisão. Todavia, Rocha (1998), num estudo realizado sobre a apropriação das habilidades textuais, contraria estas críticas, afirmando que os professores não se podem esquecer que estão a lidar com escritores no início do seu percurso de aprendizagem, cujas regras de ortografia, pontuação e outras convenções ainda não estão automatizadas e que, para recorrerem às mesmas, é necessário estarem conscientes e em atividade cognitiva.

Por conseguinte, a preocupação com estes aspetos considerados superficiais revela que os alunos são capazes de pensar sobre a sua escrita, de forma espontânea e autónoma. Deste modo, Rocha (1998) questiona se estas reflexões serão apenas superficiais, ou se não fazem parte de um nível de reflexão inicial, uma vez que os aspetos que os alunos pretendem melhorar têm como objetivo tornar o seu texto compreensível para os leitores. Esta reflexão inicial permite que os alunos consigam

colocar-se no lugar do outro, que construam aprendizagens na escrita e revela a compreensão das especificidades do texto escrito e das suas exigências.

A propósito, Carvalho (2000) refere que a correção baseada em aspetos ortográficos, caligráficos e de pontuação é recorrente nos primeiros anos, mas também que é importante agir-se para levar a capacidade de revisão dos alunos a um nível mais profundo. Sendo este um nível básico de reflexão, importa agora que os professores estimulem os alunos a irem mais além, começando por proporcionar atividades que automatizem estes processos de motricidade e ortografia. Só deste modo é que os escritores mais inexperientes podem dedicar a sua atenção e os seus recursos cognitivos a outros aspetos mais complexos da escrita, como a revisão e os subprocessos de organização e reformulação que esta implica.

Estas investigações, sobretudo a de Santana (2007), vieram demonstrar que o trabalho a pares durante a componente de revisão pode ajudar, e muito, a superar as dificuldades sentidas pelos alunos. O apoio e a interação com um colega permite que os alunos construam as mais variadas aprendizagens, seja no domínio da escrita, através do confronto de diferentes perspetivas, ou no trabalho coletivo, adotando atitudes apropriadas à convivência numa sociedade. Para além disso, o facto de estar a trabalhar em grupo faz com que os alunos tenham de verbalizar e defender os seus pontos de vista, o que tem como consequência a reflexão sobre o seu texto e sobre a escrita. No final destas discussões, os alunos terão interiorizado novos conhecimentos e terão tido consciência do seu nível de aprendizagem na escrita. Assim, o trabalho em pares afigura-se como uma forma de trabalho apropriada para que se construam mais e melhores conhecimentos na escrita, especialmente a revisão.

2.4. CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DO QUADRO TEÓRICO

Para finalizar, é importante que deste quadro teórico se salientem os aspetos mais relevantes para esta investigação. Em primeiro lugar, a escrita deve ser encarada como uma competência nuclear da Língua Portuguesa, em constante desenvolvimento, inserida num contexto social e que fornece aos seus aprendizes ferramentas para aceder e interagir na sociedade que o envolvem. As aprendizagens feitas nesta área constroem-se em tarefas de escrita, aliadas à reflexão, pois só desta forma é possível que os alunos se apercebam das aprendizagens construídas. Do mesmo modo, para que se possa proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a escrita, é necessário leva-los primeiro a escrever, ou seja, as competências compositivas e metatextuais estão relacionadas e desenvolvem-se em conjunto, não podendo ser desenvolvidas isoladamente. A aprendizagem da escrita tem objetivos

específicos para cada ano e/ou conjunto de anos de escolaridade, existindo determinadas estratégias que os professores devem colocar em prática para auxiliarem os alunos na superação das suas dificuldades.

Para além disso, escrever um texto não pode ser limitado à composição ou a passar para o papel as ideias principais. Pelo contrário, deve ser desde cedo transmitido aos alunos que a escrita é composta pelas três componentes textuais, planificação, textualização e revisão. Cada uma tem propósitos únicos, mas vão surgindo em vários momentos da produção textual, não tendo uma ordem específica. São várias as atividades que podem e devem ser dinamizadas com os alunos para prepará-los para a execução de cada uma delas e, especialmente, para que compreendam qual o seu objetivo. O ensino explícito destas componentes é, de igual modo, vital para uma escrita melhor, uma vez que a passagem por cada uma delas permite a produção de um texto mais coeso, coerente, complexo e com mais sentido.

Relativamente à revisão propriamente dita, revela-se como a componente mais problemática para os alunos, que se sentem frequentemente perdidos na sua realização, limitando-se, muitas vezes à correção dos erros ortográficos, de caligrafia e pontuação. Assim, os professores devem, desde cedo, desenvolver tarefas e estratégias que permitam aos alunos automatizarem estes conhecimentos o mais cedo possível, pois só assim serão capazes de passar para um nível superior, prestando atenção a aspetos do texto mais complexos e que exigem mais esforços cognitivos.

Uma das formas mais aconselhadas para colmatar estas dificuldades é através do trabalho cooperativo, uma vez que as interações entre pares são fundamentais para a construção de aprendizagens, já que as crianças mostram-se mais eficazes a rever quando o fazem pares. O que a revisão cooperativa pretende é não só fomentar nos alunos o interesse na revisão e conseguir que estes vejam a sua importância, mas também que sejam cada vez mais conscientes acerca do funcionamento da língua. Desta forma, e, progressivamente, os alunos irão adquirir as capacidades necessárias para conseguirem ser autónomos na revisão dos seus textos, conseguindo dar a atenção necessária às características morfológicas, sintáticas e discursivas aí integradas. Além disso, a revisão cooperada tem vantagens também ao nível da formação pessoal e social dos alunos, pois permite-lhes compreender os outros e as suas perspetivas, integrarem-se e serem integradores no que diz respeito às regras de convivência social.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O projeto de investigação que aqui se apresenta tem como tema central a revisão cooperada e pretende analisar de que forma é que os feedbacks dos colegas podem contribuir para o melhoramento de um texto. Para o desenvolver, estive inserida numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, enquanto professora estagiária, no qual dinamizei diversas atividades nas várias áreas disciplinares e não disciplinares e recorri aos tempos dedicados à Língua Portuguesa para dinamizar tarefas abrangidas pela minha investigação. Neste sentido, o capítulo da metodologia surge da necessidade de descrever a intervenção realizada e o respetivo contexto, nomeadamente em que paradigma se inscreve, o tipo de estudo, quais as estratégias para a recolha de dados e posterior análise, as características do grupo de trabalho e, sobretudo, a descrição dos procedimentos de intervenção que guiaram todo o projeto. É uma parte do trabalho essencial para que se entenda as linhas orientadoras e se compreenda como foram obtidos os resultados. Assim, de seguida apresenta-se a descrição e justificação das várias vertentes que caracterizam esta investigação.

3.1. O PARADIGMA QUALITATIVO E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Os estudos qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são tendencialmente mais descritivos, nos quais os procedimentos de obtenção de dados são feitos diretamente pelos investigadores, que se inserem nos locais onde decorrem os fenómenos do seu interesse, de maneira a conseguirem obter o máximo de pormenores e perceberem as perspetivas dos indivíduos que estão a investigar. Para tal, muitos dos investigadores andam munidos de equipamento de captura de vídeos ou de um caderno para fazer apontamentos, recolhendo as evidências através do contacto direto com a realidade em estudo. Assim, a análise dos dados resulta necessariamente da interpretação e da relação construída com o contexto, para que seja possível fundamentar as intervenções e conclusões.

A relação que o investigador estabelece com o contexto, com o objetivo de o compreender, origina frequentemente dúvidas acerca de se as conclusões obtidas nestas investigações não sofreram influência das suas perspetivas e preconceitos. Bogdan e Biklen (1994) fornecem várias razões para contrariar estas dúvidas, afirmando que estes investigadores, ao consciencializarem-se acerca da sua subjetividade, passam a fazer uma constante confrontação entre o que pensaram e aquilo que observaram, fazendo os possíveis para distinguir essas duas vertentes, mas incluindo ambas no seu trabalho.

Dado o nível detalhado que é pretendido nestes estudos, a amostra de indivíduos é sempre pequena, pelo que as conclusões obtidas podem ser apenas aplicadas a um

contexto específico. A escola constitui-se como o contexto preferencial para se desenvolverem estes estudos (Aires, 2011), podendo ter como alvo as mais diversas realidades e problemáticas que a comunidade escolar inclui (Bogdan e Biklen, 1994). As questões-problema dos estudos qualitativos não se podem generalizar a outras situações nem podem servir para comprovar uma determinada perspectiva premeditada antes da entrada no contexto. Pelo contrário, a direção desta análise parte do concreto, ou seja, das evidências constatadas, para o mais abstrato, pelo que as conclusões são elaboradas através de tratamento pormenorizado dos dados, o que implica que, quando alguém vai para o campo de estudo, não assume que já sabe o suficiente sobre aquela realidade, mas pretende perceber os fenómenos aí presentes. Deste modo, considero que a investigação acerca da revisão cooperada pertence aos estudos qualitativos por se desenvolver dentro de um pequeno grupo, com 23 alunos, e porque, para o estudar, inseri-me diretamente no contexto, de maneira a recolher diretamente os dados dentro do tema do meu interesse. A investigação que desenvolvi incluiu o acompanhamento e análise do processo de revisão, no qual tentei sempre compreender da forma mais abrangente possível aquilo que os alunos experienciaram no decorrer das tarefas propostas. Para tal, recorri a estratégias de obtenção de dados que implicaram a minha presença enquanto participante, que depois me permitiram analisar os resultados para compreender única e exclusivamente aquela realidade, não tendo pretensões de generalizar as conclusões, nem de perceber os contributos da revisão cooperada a um nível global.

Os estudos qualitativos abrangem uma vasta gama de tipos de investigações, das quais a Investigação-Ação se destaca, neste caso, como o método que melhor enquadra este projeto de investigação. A Investigação-Ação pode ser definida como um estudo acerca de uma determinada situação social, cujo(s) investigador(es) está(ão) envolvido(s) nessa questão e que tem como objetivo melhorar o contexto em que se insere (Afonso, 2005; Esteves, 2008). Na Investigação-Ação distinguem-se essencialmente três fases de realização: o planeamento, a intervenção e a recolha e análise de dados sobre o impacto que a ação do investigador teve no contexto. Analisando estes dados, interpretam-se e produzem-se as conclusões que, dependendo da sua natureza, poderão originar uma nova fase de planeamento e um novo estudo deste tipo (Afonso, 2005). A repetição do ciclo de investigação é especialmente visível no caso de professores, pois, desta forma, podem repensar e alterar a sua intervenção, dado que, após a adoção de uma nova estratégia em sala de aula, há toda a pertinência em recomeçar uma nova investigação, de maneira a verificar a sua adequação e servindo como um método para refletir e desenvolver medidas de melhoramento (Bogan e Biklen, 1994).

Assim sendo, a Investigação-Ação é o método de investigação que mais se adequa à problemática da revisão cooperada, devido essencialmente a dois motivos. Em primeiro lugar, desenvolve-se num contexto de sala de aula em que estou envolvida, enquanto professora estagiária. Em segundo, e último, lugar, este é um método que permite ao professor analisar e refletir sobre a sua intervenção, o que se verificou pertinente nesta investigação, porque propus tarefas que envolvessem a revisão cooperada para analisar quais os seus contributos para o melhoramento dos textos, para posteriormente refletir acerca desses *feedbacks*.

3.2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados serve para a observação e registo de evidências que possam ser mais tarde analisadas e que sejam úteis para sustentarem as perspetivas apresentadas em qualquer investigação. Existem diversas possibilidades de escolha nas técnicas de recolha, das quais optei por três: análise documental, observação-participação e entrevistas, que, apesar de serem técnicas distintas, têm aspetos em comum. A análise documental, também conhecida por pesquisa arquivística, é definida por Afonso (2005) como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” (p. 88). Através desta estratégia é possível obter informações em documentos já elaborados e organizados, sem haver qualquer contacto com o contexto (Aires, 2011).

A análise documental foi fundamental para este estudo acerca da revisão cooperada, na medida em que me permitiu analisar documentos oficiais da instituição educativa em que estagiei, como os Projetos do Agrupamento, o Curricular (PAC) e o Educativo (PEE), e o Projeto Curricular da Turma (PCT). Todos estes materiais deram-me a possibilidade de perceber a perspetiva formal e oficial que a escola apresenta acerca dos mais variados aspetos, como por exemplo a avaliação ou a organização das turmas. De igual modo, se os dados forem obtidos através de outro tipo de documentos, como materiais de ensino (por exemplo, planificações) ou registos audiovisuais (vídeos, fotografias, gravação de imagens ou sons), são também englobados na análise documental (Afonso, 2005), na medida em que permitem, de igual modo, recolher evidências acerca do contexto sem haver a interferência do investigador.

No caso da investigação que aqui se apresenta, a análise documental foi essencial para compreender a realidade em que estava inserida, tornando-se útil para, por exemplo, constituir os grupos de trabalho, bem como para recolher informações úteis

para apresentar o contexto escolar. Inserido ainda nesta estratégia de recolha, está a sustentação do meu trabalho com recurso a registos audiovisuais, uma vez que gravei os grupos em revisão cooperada com câmaras de filmar. Estas gravações e os registos elaborados pelos alunos serviram-me para ter uma perspetiva mais alargada das interações que decorreram nestas sessões, bem como quais os melhoramentos sugeridos pelos vários participantes.

A observação foi outra técnica a que recorri para a obtenção de dados, definida por Aires (2011) como a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 24). A observação, por si só, é encarada como a estratégia preferencial para os estudos qualitativos, sobretudo para a Investigação-Ação, pois, tal como Quivy (1992) afirma “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos” (p. 196). Assim, a observação possibilita a verificação ao vivo das dinâmicas do contexto, tal e qual como acontecem, e pode ser feita segundo dois modelos, a observação estruturada e a não estruturada. No caso desta investigação, recorri à observação não estruturada, que implica a inserção no contexto e observação da complexidade de interações e ligações entre os vários participantes e o modo como estes interagem (Afonso, 2005).

Todavia, é essencial ter em conta que a observação, sendo um instrumento de fácil acesso, é uma faculdade que deve ser treinada pelo investigador, que nunca se deve esquecer de quais as questões centrais a que quer responder. Através da observação, há a possibilidade de conhecer aprofundadamente o grupo, recolher informações exclusivas, registar informações não-verbais e compreender dinâmicas complexas (Aires, 2011). Ressalte-se que a observação deve sempre servir-se de um suporte, visto que é impossível que o observador memorize todos os pormenores importantes para análise. Esta técnica pode ter várias formas de registo, como por exemplo através de notas de campo ou fotografias e ficheiros de vídeo (Esteves, 2008), ambas utilizadas por mim.

Para anotar as observações que fiz, recorri à produção de notas de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê e experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p. 152). Preferencialmente, o investigador, no momento de elaboração das suas notas de campo, deve fazer, em primeiro lugar, uma descrição rigorosa daquilo que, de facto, verificou, separando-a, tanto quanto possível, das suas inferências, mas tendo em conta que ambas as vertentes são essenciais, na medida em que uma postura autorreflexiva é uma forma de melhorar o desempenho do investigador (Esteves, 2008; Bogdan e Biklen, 1994). Considero que a elaboração de

notas de campo se revelou bastante útil neste estudo, uma vez que foi uma forma de descrever, enquanto as tarefas estavam ainda presentes na minha memória, e estruturar a interpretação dos acontecimentos, ao mesmo tempo que me serviu para refletir acerca do desenvolvimento das tarefas.

Para além disso, também na técnica de observação se enquadra o uso das câmaras para gravação de vídeo já anteriormente referidas, visto que se constituem como uma forma de registo da observação. Os vídeos permitiram-me recolher informações novas durante a sua visualização, pois captaram muitas evidências que no momento da observação-participação me escaparam, tendo em conta que me era fisicamente impossível estar presente a tempo inteiro em cada um dos grupos. Assim, as gravações foram fulcrais para ter uma melhor perceção de como se desenvolveu o trabalho.

Por último, recorri ainda às entrevistas como técnica de obtenção de dados, que correspondem a uma conversa dirigida de acordo com uma intenção, com pelo menos duas pessoas, na qual se pretende obter informações sobre o(s) sujeito(s) que não está(ão) a dirigir a conversa. Esta estratégia permite “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Por outras palavras, com a entrevista pretende-se, através de uma situação de diálogo, obter dados relevantes para o investigador, tais como uma interpretação do sujeito acerca de um determinado assunto e quais os significados que lhe atribui.

Não obstante, as entrevistas podem envolver mais do que um entrevistado, como é o caso das entrevistas em grupo. Apesar de esta ser uma situação em que é mais difícil compreender e assimilar os pontos de vista partilhados, possibilita também um maior acesso ao mundo em que os sujeitos estão envolvidos e propicia um ambiente necessariamente reflexivo, no qual os sujeitos se debruçam sobre o tópico em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Entrevistar as crianças em pequenos grupos de 2 ou 3 elementos, especialmente se houver uma relação de empatia entre eles, é indicado por Esteves (2008) como a forma mais eficaz para se realizar entrevistas no contexto escolar, pois, através deste método, os alunos sentem-se mais à vontade, são mais espontâneos e ajudam-se na construção de respostas.

As entrevistas podem seguir vários modelos, mas optei por recorrer somente às entrevistas semiestruturadas, uma vez que esta forma “é certamente a mais utilizada em investigação social” (Quivy, 1992, p. 192) e a mais apropriada para se desenvolver com crianças (Esteves, 2008). Segundo Afonso (2005), nas entrevistas semiestruturadas “o modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Em geral, são conduzidas a partir de um guião que

constitui o instrumento de gestão” (p. 99), sendo este guião construído com base nas questões centrais da investigação, focando-se nos principais assuntos, mas concedendo liberdade ao entrevistado para salientar os aspetos que lhe parecem mais importantes. Posteriormente, é possível que o investigador compare as entrevistas, pois são abordados os mesmos temas (Bogdan e Biklen, 1994).

De forma a obter o maior número de dados, é necessário que o entrevistador assuma determinadas posturas e atitudes, tais como deixar o entrevistado à vontade para expor o seu ponto de vista ou mostrar-se imparcial, sem revelar qual a sua opinião, para obter respostas genuínas. Além disso, é essencial ouvir atentamente os esclarecimentos, solicitando explicações alternativas sempre que não tiver compreendido o que ouviu, e manter a flexibilidade da entrevista. Significa então que, conforme as respostas, o investigador vai moldando o diálogo, de maneira a falar sobre todos os temas de uma forma lógica e coerente (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste modo, considerei que seria necessário recorrer às entrevistas neste projeto de investigação porque seriam a forma privilegiada de, através de uma conversa informal, perceber qual a perspetiva dos alunos acerca do desenvolvimento da tarefa, tanto da parte de quem escreveu o texto, como do grupo que partilhou os *feedbacks*. Dentro das entrevistas escolhi as semiestruturadas, tendo construído um guião com questões gerais que pretendia abordar, que pode ser consultado nos apêndices 2.1, “Guião das Entrevistas aos Autores dos Textos”, e 2.2, “Guião das Entrevistas aos Grupos de Revisão Cooperada”, ambos na página 25.

3.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de análise dá sentido aos dados recolhidos, através da sua organização e tratamento, sendo, por isso, um processo com uma maior complexidade. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam este procedimento como “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (p. 205), na medida em que, independentemente da forma como é feita, a análise permite a identificação de quais os aspetos mais importantes na recolha de dados, relacioná-los entre si e apresentar as constatações essenciais para a conclusão da investigação (Afonso, 2005). Todo este processo tem como objetivo a construção de significado do que foi observado, de maneira a que o investigador consiga compreender a realidade em estudo.

Os dados obtidos e analisados eram de natureza qualitativa, na medida em que o presente projeto se insere numa Investigação-Ação, o que implica um trabalho de análise mais exaustivo e com uma maior duração (Afonso, 2005), tornando-se assim a interpretação uma tarefa mais complexa e faseada. Nas primeiras vezes em que se

realiza este procedimento, as análises elaboradas são sempre menos complexas, mas vão-se aprimorando e especificando com o crescimento, pessoal e profissional, do investigador (Esteves, 2008). Ressalvo que, tal como já foi mencionado anteriormente, os resultados obtidos nesta análise não são generalizáveis nem universais (Esteves, 2008), muito antes pelo contrário, os dados e resultados obtidos podem apenas ser aplicados ao contexto específico em que se desenvolveu este projeto de investigação. A interpretação dos dados permitiu-me conhecer de forma mais profunda o processo de melhoramento dos textos e as dificuldades sentidas pelos alunos, sendo esta uma oportunidade para refletir acerca da minha prática pedagógica, com especial foco nas tarefas dinamizadas.

A técnica a que recorri nesta etapa foi a análise de conteúdo, caracterizada por Quivy (1992) como uma técnica típica dos métodos qualitativos, cujo procedimento de análise foi feito com as seis fases indicadas por Marshall e Rossman (1999) na obra de Afonso (2005). A primeira fase é a organização dos dados, a qual implica a realização de inúmeras leituras para a organização lógica do material físico, de maneira a facilitar a posterior consulta e, conseqüentemente, fazendo com que o investigador se familiarize com a informação. Com esse conhecimento cada vez mais pormenorizado dos dados, há uma facilitação para se passar à fase seguinte, a produção de categorias, temas e padrões, que consiste no estabelecimento de uma hierarquia e relações entre as várias informações. Dito de outra forma, conforme a consciência do investigador, acerca dos materiais obtidos, vai aumentando, mais óbvias lhe vão parecer as situações que se destacam e/ou repetem, o que leva à constituição de uma lista com as categorias em que se pode dividir o fenómeno em estudo.

A terceira fase é a codificação, na qual é atribuído um código a cada categoria, o que resulta na fragmentação em unidades de dados, analisados e organizados de acordo com os objetivos de pesquisa. De seguida, prossegue-se para a quarta fase, a testagem de interpretações, que corresponde à avaliação da unidade de dados, verificando se são pertinentes, coerentes e lógicos. Intrinsecamente ligada à anterior, está a quinta fase, a busca de explicações alternativas, na qual se deve testar todo o corpo de trabalho, de forma a identificar factos que possam ir contra a interpretação do investigador. A última fase é a construção do texto interpretativo, baseando-se no trabalho realizado anteriormente, sendo definida por Esteves (2008) como “um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos” (p. 105). Nesta fase, o tratamento dos dados é estruturado, para que possa ser apresentado num relato em que consta o essencial da intervenção pedagógica. Esta organização, geralmente, respeita uma ordem cronológica dos acontecimentos,

ou seja, está disposto de acordo com a ordem de desenvolvimento da investigação (Afonso, 2005).

No caso deste estudo, as fases da análise dos dados foram, de um modo geral, as acima enunciadas. A primeira fase foi a leitura das notas de campo e a visualização dos vídeos, com as várias situações de revisão cooperada e as entrevistas. Após as primeiras visualizações, listei, por ordem de acontecimento, os minutos e segundos exatos, em cada vídeo, em que surgiam os momentos mais importantes, de maneira a elaborar um sumário dos momentos essenciais. A partir desta listagem, selecionei os dados recolhidos com mais importância para este estudo e organizei-os de acordo com as tarefas e com os grupos de onde foram retirados. Após essas fases, construí a minha narrativa, na qual refleti acerca do que aconteceu durante e após as sessões de trabalho, que depois me serviu de base para a análise do *feedback* dos colegas para o melhoramento dos textos.

Para analisar e organizar os referidos *feedbacks*, recorri a um quadro de análise, adaptado a partir da metodologia utilizada na investigação de Santana (2007). A elaboração deste quadro teve essencialmente em conta os níveis linguísticos e as operações de modificação nos textos, divididas em 7 e 4 categorias, respetivamente. No que diz respeito aos níveis linguísticos, uma das categorias é a semântica, que envolve operações de adição, supressão, substituição ou deslocação de palavras, expressões e/ou frases, que alteram o significado do texto. Outra categoria é a morfossintática, que inclui as mesmas operações ao nível gramatical. A pontuação é outro aspeto a ser tido em conta e abrange intervenções mencionadas, mas referentes aos sinais de pontuação e à substituição dos mesmos por conectores textuais. As alterações lexicais constituem outra categoria, nas quais há a substituição de umas palavras por outras com significados semelhantes. A ortografia, o grafismo (reformulação de caligrafia) e o formalismo (convenções formais da escrita) constituem-se outras três categorias.

As outras operações, tal como já foi mencionado, são a adição, supressão, substituição e deslocação, que, tal como os próprios nomes indicam, envolvem a adição/supressão/substituição/deslocação de letras, palavras, expressões linguísticas, frases e/ou sinais de pontuação. Contudo, nem todos os níveis linguísticos integram esta variedade de alterações, tal como é o caso da ortografia, do grafismo e do formalismo. Assim, construí o quadro que abaixo se apresenta, com base nas categorias definidas por Santana (2007), incluindo os vários níveis linguísticos e operações de modificação referidas, para sintetizar e organizar as alterações em cada uma das atividades.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico				
Grafismo				
Formal				

QUADRO 1 - ANÁLISE DAS MODIFICAÇÕES DOS TEXTOS

Através deste instrumento, elaborei dois quadros por cada grupo, em cada tarefa, um que incluía os *feedbacks* partilhados pelo grupo, destacando a amarelo os que não passaram da oralidade, e as modificações verificadas nas últimas versões de cada texto. Para construir estes quadros, apoiei-me não só nas produções dos alunos, mas também na visualização dos vídeos, que me permitiram incluir mais detalhes que os suportes escritos não me forneciam. O preenchimento da tabela possibilitou-me contabilizar e registar as alterações feitas, de forma organizada, comparar as tarefas e os *feedbacks* e analisar, de um modo geral, as alterações efetuadas nos textos. Posteriormente à apresentação dos quadros, apresentei sempre um pequeno texto em que comentava e apresentava motivos que justificassem cada uma das constatações, tendo em conta o desenvolvimento da revisão cooperada, bem como salientando as ações mais marcantes.

Na análise das entrevistas, o procedimento foi bastante semelhante, mas sem recorrer aos quadros de análise, pois comecei pelo visionamento dos vídeos, acompanhado do registo das entrevistas, feito no momento em que decorreram. De seguida, elaborei uma lista com os momentos mais importantes e as respostas mais significativas em cada caso, que me serviu para a produção da descrição. Posteriormente, construí um texto de análise às respostas obtidas, através da comparação com o que se tinha passado na revisão cooperada. Considerei importante realizar sempre o estudo das entrevistas imediatamente a seguir à análise de cada tarefa, de maneira a poder contextualizar as respostas e verificar se estavam em concordância com o que se tinha passado.

Em suma, organizei e analisei os dados e produzi um texto reflexivo, no qual incluí as evidências desta investigação, tendo seguido, de um modo geral, as fases referidas. A organização do texto dividiu-se em dois subcapítulos, um para cada uma das tarefas

propostas, incluindo uma diferenciação para cada grupo, as entrevistas realizadas e uma pequena conclusão com as considerações mais importantes acerca de cada tarefa. Para terminar, fiz uma pequena narrativa para apresentar as constatações gerais acerca de toda a intervenção analisada, destacando os resultados mais significativos.

3.4. O CONTEXTO

A minha intervenção desenvolveu-se no âmbito de um estágio numa turma de 3º ano do 1.º CEB, pertencente à Escola Básica Integrada (EBI) da Boa Água, situada na Quinta do Conde. Esta localidade é uma das freguesias do concelho de Sesimbra, pertencente ao distrito de Setúbal, que se destacou em 2001 por ter um crescimento populacional mais acentuado de Portugal. Com o aumento repentino da população, especialmente na Quinta do Conde, registou-se um consequente aumento na procura de vagas em escolas da rede pública, sobretudo no 1.º CEB, de onde surgiu a necessidade de construção de novas escolas nesta localidade, como é o caso da EBI da Boa Água. Assim, este edifício foi criado ao mesmo tempo que o Agrupamento de Escolas da Boa Água e serve-lhe de sede, que abrange também a Escola Básica de 1.º Ciclo n.º 2 da Quinta do Conde e a Escola Básica de 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Pinhal do General.

O agrupamento em questão, no PCA e no PEA, apresenta como objetivos desenvolver nos alunos competências básicas associadas às disciplinas escolares e reduzir o insucesso escolar. É reforçado em ambos os documentos que é igualmente importante desenvolver outras competências essenciais e pessoais (como saber trabalhar em grupo ou a resolução de problemas) para que, no final do Ensino Básico, estejam melhor preparados para superar os vários desafios pessoais e profissionais que, enquanto futuros cidadãos, lhes vão surgir ao longo da vida. Enquanto sede do agrupamento, a escola onde estagiei situa-se num edifício novo, com cerca de 4 anos de existência, e é constituído por um espaço exterior, um pavilhão desportivo e um edifício principal, com dois andares, onde estão situados a maior parte dos serviços e onde decorrem a maioria das aulas. Este espaço tem capacidade para abranger cerca de 8 turmas de 1.º Ciclo, 11 turmas de 2.º Ciclo e 17 turmas de 3.º ciclo, cuja maioria tem nacionalidade portuguesa (94,6 %).

A turma com que desenvolvi o estágio, o 3.º I, tinha habitualmente aulas com a professora cooperante na sala n.º 5, onde se desenvolveram também todas as tarefas no âmbito deste projeto. Este espaço continha 12 mesas com capacidade para 2 alunos, organizadas em 3 filas, e estava equipado com vários materiais comuns às

salas de 1.º CEB, tais como um quadro branco, “Regras de Bom Comportamento”, uma biblioteca de sala, um armário onde estavam armazenados materiais diversos para uso dos alunos, entre outros.

As rotinas do 3.º I decorriam geralmente de acordo com o horário organizado pela professora titular de turma (que pode ser consultado no anexo 1 – “Horário do 3.º I” – página 3) e, ao contrário do que acontecia com outras turmas, o horário do 3.º I tinha as AEC em períodos intercalados com os tempos letivos. Nestes tempos letivos as disciplinas dominantes eram a Língua Portuguesa e a Matemática, pois em cada dia do horário estava sempre previsto um período inteiramente dedicado a cada uma das disciplinas. No caso de Estudo do Meio, estava programado um período por dia para esta disciplina, com a exceção da sexta-feira. Neste mesmo horário, estava ainda uma hora semanal dedicada às Expressões, trinta minutos para Estudo Acompanhado, trinta minutos para Educação para a Cidadania e cerca de uma hora para Área de Projeto e/ou TIC. A professora explicou que o tempo dedicado à Educação para a Cidadania servia para a dinamização da assembleia de turma, que se centrava maioritariamente nos problemas de socialização e comportamentos desviantes da turma.

O 3.º I contava com 11 rapazes e 13 raparigas e a maior parte tinha 8 anos de idade, nacionalidade portuguesa, e frequentava o 3.º ano de escolaridade, pelo que apenas dois alunos estavam retidos no 2.º ano, tendo também o apoio de uma outra professora que, durante um período por dia, realizava atividades para apoiar as dificuldades específicas destes alunos. É ainda importante salientar que nenhum dos alunos estava diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), havendo apenas um aluno a frequentar terapia da fala. Não existiam dados concretos acerca do estatuto socioeconómico dos alunos, mas tinha conhecimento que 6 alunos recebiam apoios dos Serviços de Apoio Social (SAS). Relativamente às profissões dos encarregados de educação, apenas 3 se encontravam desempregados e nenhuma profissão se ajustava a quadros superiores da função pública ou empresas e dirigentes. A maioria tinha profissões na área dos serviços, tais como empregado de balcão, angariador imobiliário, agente da polícia, vigilante, agente de viagens, mecânico, trabalhador na construção civil, pasteleiro/padeiro e eletricista.

Quanto às características específicas dos alunos do 3.º I, desde cedo reparei que na avaliação diagnóstica, registada no PCT, nenhum aluno obteve Muito Bom em parâmetro algum, sendo que apenas 4 alunos tinham um rendimento escolar avaliado como Bom. A escrita era a área que mais se destacava por ser a segunda com um maior número de avaliações “Não Satisfaz”, mais avaliações de “Satisfaz” e um menor número de avaliações “Bom”. De facto, verifiquei que para além de haver poucas

tarefas que permitissem aos alunos desenvolver a sua competência compositiva, as mesmas limitavam-se a abordar apenas e superficialmente a textualização. Numa conversa informal com os alunos, apercebi-me também das suas dificuldades na revisão textual e a pouca importância que davam a esta componente. Para a grande maioria, o seu texto não necessitava de releituras ou revisões e, quando o tentavam fazer, não detetavam nenhum aspeto que necessitasse de ser alterado. Assim, entende-se que, no PCT, a competência compositiva fosse incluída nos objetivos a trabalhar, tendo sido salientado pela professora a intenção de começar a desenvolver mais aprofundadamente a escrita durante esse ano letivo.

No entanto, no diagnóstico das capacidades e atitudes, havia algum desentendimento relativamente ao que foi registado no PCT, sobretudo quando comparado com a opinião partilhada pela professora cooperante. Por um lado, de acordo com a avaliação inicial, os alunos revelavam motivação e entusiasmo na elaboração das tarefas, comportavam-se satisfatoriamente, demonstravam organização no seu trabalho, respeitavam o professor, identificavam facilmente os seus problemas e predispunham-se a negociar uma forma de resolução dos mesmos.

Contudo, por outro lado, a professora cooperante identificou problemas de socialização recorrentes, tais como a indisciplina, pouca concentração, interações menos positivas entre os alunos (insultos e outros conflitos) e as sérias dificuldades em respeitar as regras de sala de aula. De facto, para a professora estava a tornar-se preocupante a rápida evolução negativa dos comportamentos que revelavam falta de valores na educação cívica e moral dos alunos e atitudes de egocentrismo e individualismo, resultando na inexistência de condutas de solidariedade, aceitação dos outros e respeito pelas suas diferenças.

Logo desde as primeiras semanas foi também, para mim, notório estas descrições da professora titular, pois era frequente ter de interromper as atividades e/ou ocupar o início de cada tempo letivo para mediar a resolução de problemas. Para além disso, era visível que a maior parte da turma se mostrava, frequentemente, relutante em dar apoio a algum colega num trabalho de grupo, sendo que a forma mais frequente de trabalho em conjunto era através da distribuição das várias partes das tarefas pelos participantes e a junção de tudo no final, sem haver partilha de conhecimentos. Tendo em conta estas características e problemáticas identificadas, ficou definido no PCT que o objetivo principal a atingir durante o ano letivo de 2012/2013 seria o

“desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania, numa dinâmica de inclusão, aceitação, partilha e participação, proporcionando o respeito pela família, pela

escola, pela diversidade física e cognitiva dos outros, pela sociedade em geral e o meio ambiente que nos rodeia” (p. 3)

Para tal, a cooperante escolheu o trabalho de grupo como a principal estratégia metodológica para desenvolver várias tarefas ao longo do ano letivo, com o objetivo da construção de um ambiente cooperativo, com relações de entreajuda, para que todos conseguissem alcançar melhores resultados escolares e lhes fossem proporcionadas oportunidades para se desenvolverem a nível social e emocional. Através do trabalho de grupo, esperava-se que os alunos partilhassem e ganhassem com as opiniões de todos e que estabelecessem um ambiente de colaboração para se dar a facilitação da construção de conhecimentos.

Deste modo, a minha escolha no âmbito da escrita e, simultaneamente, no trabalho de grupo enquadrava-se neste contexto enquanto uma necessidade, por se terem constituído como objetivos para desenvolver ao longo do ano letivo de 2012/2013. Por um lado, era fundamental proporcionar oportunidades em que os alunos pudessem trabalhar as suas competências sociais e estabelecessem um ambiente de colaboração. Por outro lado, era também essencial que os alunos se envolvessem em tarefas de escrita que lhes parecessem apelativas, de maneira a que a competência compositiva fosse desenvolvida de forma lúdica e que os alunos percebessem a importância da escrita, sobretudo da componente de revisão, construindo, em conjunto, estratégias para enriquecer e melhorar os seus textos.

3.5. DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

Para a realização deste projeto, integrei-me como professora estagiária, no âmbito da U.C. de Estágio III, em parceria com outra colega, tendo iniciado a 22 de outubro de 2012 e terminado a 9 de janeiro de 2013. Todavia, não fazia o horário semanal completo, pois contava com apenas três dias completos por semana dedicados à atividade pedagógica, de segunda a quarta-feira, para, em conjunto com a minha colega e a professora cooperante, lecionar na turma do 3.º I, respeitando o horário e a distribuição das áreas disciplinares nesses dias. A única exceção a esta rotina foi a primeira semana, que serviu para conhecer o contexto, durante a qual eu e a minha colega estivemos presentes em todas as aulas de segunda a sexta-feira.

Após esta semana, a professora titular deu-nos total liberdade para dinamizarmos os tempos letivos, reunindo-se connosco antes e/ou depois das aulas, para planearmos e gerirmos os conteúdos a serem abordados e refletirmos, em conjunto, acerca da nossa ação pedagógica. Assim, desde a segunda até à nona semana, todos os períodos destinados a atividade letiva, de segunda a quarta-feira, eram dinamizados

por mim e pela minha parceira, durante os quais tínhamos de propor tarefas integradoras que abrangessem as diversas áreas disciplinares e não disciplinares. Acrescento ainda que como o projeto de investigação da minha colega se centrava na área da Matemática, eu dispunha de um período por dia, nos tempos dedicados à Língua Portuguesa, para desenvolver a minha investigação.

Deste modo, eu e a minha parceira de estágio tivemos sempre um papel bastante ativo e, desde o início, tivemos oportunidades para desempenharmos o papel de professoras com a turma, assim como os alunos sempre se mostraram recetivos e entusiasmados para participar, aceitando-nos e integrando-nos. Esta aceitação permitiu que, desde a fase inicial, fossem visíveis os problemas relativos às interações sociais entre os alunos e o pouco envolvimento na escrita. Após conhecer o contexto, comecei a planear as tarefas de escrita que iria desenvolver para conseguir observar situações de revisão cooperada. De início, talvez com alguma ingenuidade proveniente da minha inexperiência, comecei por planificar uma atividade de escrita por semana, incluindo as três componentes de planificação, textualização e revisão e de forma a abordar os mais variados géneros textuais. Após o desenvolvimento da primeira atividade, apercebi-me que, como esta era uma das primeiras vezes em que os alunos estavam envolvidos em tarefas de escrita tão complexas, demoravam entre 4 a 5 sessões de trabalho até as completar, o que se traduzia em cerca de duas semanas de estágio para cada atividade.

Por conseguinte, reformulei os meus planos iniciais e planifiquei três atividades de escrita (cuja calendarização pode ser consultada no apêndice 1 – “Calendarização das Tarefas” – na página 22), abrangendo todas as componentes textuais, nas quais em duas delas foi trabalhado o texto narrativo e noutra o texto informativo. Optei por estes géneros textuais sobretudo porque eram os mais familiares para a turma do 3.º I, tendo conhecimento da estrutura e dos objetivos de cada um deles. Uma vez que sabia que as componentes textuais de planificação, textualização e revisão não tinham sido abordadas, preferi manter géneros textuais habitualmente trabalhados com os alunos, para que fossem elementos facilitadores da tarefa, de forma a levar os alunos a concentrarem-se mais nas operações inerentes às componentes, tais como as releituras críticas da revisão.

As tarefas propostas tiveram vários aspetos em comum, como a estrutura e organização das fases de trabalho. Em todas as tarefas, os alunos tiveram de recolher e compreender algumas informações para incluir no texto, planificar, escrever a primeira versão, rever individualmente de acordo com um guião de apoio, reescrever o seu texto após a primeira revisão individual, realizar a revisão cooperada e reescrever a versão final do seu texto, de acordo com as sugestões dos colegas. Também a

minha forma de intervir nas tarefas foi consistente, uma vez que tentei evitar influenciar os alunos na forma como desenvolviam a sua escrita, sobretudo nos períodos dedicados à revisão cooperativa. Mais concretamente, comecei sempre por introduzir as tarefas e esclarecer dúvidas, tendo frisado, sobretudo na revisão cooperativa, que o objetivo destas tarefas era melhorar as competências de escrita e não criticar de forma negativa nenhum colega.

Contudo, procurei não demonstrar quais os aspetos que, na minha opinião, deveriam ser reformulados, nem levá-los a adotar um determinado procedimento em nenhuma das componentes textuais. A adoção desta postura teve como intuito tentar garantir que conseguia averiguar quais eram, na realidade, os aspetos a que os alunos davam mais atenção na fase de apresentação de propostas para o aperfeiçoamento dos textos, pois, apenas desta forma, é que se tornava possível verificar quais os contributos de uma revisão cooperativa para o melhoramento de um texto.

A constituição dos grupos de trabalho foi definida por mim desde o início, tendo dividido a turma de 23 alunos em 3 grupos, dois deles com 8 alunos e um com 7. Para estruturar estes grupos de forma heterogénea, ou seja, incluindo alunos com diferentes desempenhos na escrita, baseei-me nas suas características gerais, consultei os poucos textos que já tinham produzido nesse ano e contei com a ajuda da professora cooperante. Em primeiro lugar, elaborei uma lista com a organização dos alunos de acordo com o seu desempenho da escrita, disposta no seguinte quadro, com a já referida codificação dos nomes dos alunos:

Escrita		
Melhor Desempenho	Desempenho Intermédio	Desempenho mais baixo
I.S.	F.F.	N.P.
G.S.	M.E.	D.R.
V.T.	G.A.	B.S.
F.G.	T.A.	L.C.
G.B.	D.S.	T.C.
M.R.	M.F.	B.C.
	C.L.	B.M.
	I.E.	M.S.
	R.C.	

QUADRO 2 – DESEMPENHOS DOS ALUNOS NA ESCRITA

Após esta categorização, estabeleci que cada grupo de revisão cooperativa, para ser heterogéneo, deveria conter dois alunos com melhor desempenho, três com desempenho intermédio e dois/três alunos com desempenho mais baixo. Tive ainda

em atenção as relações dos elementos da turma, de maneira a evitar juntar alunos que frequentemente tinham desentendimentos, para tentar assegurar as condições necessárias a um bom ambiente de trabalho. Estive também atenta à localização geográfica da sala, para que os elementos de um grupo estivessem fisicamente próximos do local onde se iriam agrupar, de maneira a perder o menor tempo possível na arrumação da sala. Desta forma, a composição dos grupos, para todas as tarefas de revisão cooperada, ficou a que o quadro em baixo mostra:

Revisão Cooperada		
Grupo n.º 1	Grupo n.º 2	Grupo n.º 3
I.S.	G.B	V.T.
G.S.	M.R.	F.G.
F.F.	C.L.	T.A.
M.E.	I.E.	D.S.
G.A.	R.C.	M.F.
N.P.	B.C.	B.S.
D.R.	B.M.	L.C.
	M.S.	T.P.

QUADRO 3 – CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS PARA A REVISÃO COOPERADA

Outro aspeto que se manteve igual em todas as tarefas foram as entrevistas aos grupos e aos autores dos textos analisados. Após a conclusão de cada uma das atividades, reuni-me, separadamente, com os autores e com os grupos que fizeram as propostas. A duração das entrevistas foi curta e envolveu sempre guiões previamente construídos para orientar o diálogo e que podem ser consultados nos apêndices 2.1, “Guião das Entrevistas aos Autores dos Textos”, e 2.2, “Guião das Entrevistas aos Grupos de Revisão Cooperada”, que estão disponíveis na página 25. As entrevistas constituíram-se como uma estratégia para averiguar, junto de cada autor e/ou grupo, quais tinham sido os pontos positivos e negativos da tarefa, o que pensavam acerca das propostas dos colegas, como procederam na reformulação final do texto, quais os aspetos que se centraram mais na revisão e se achavam que a tarefa tinha sido importante, pedindo uma justificação para todas as respostas.

A terceira tarefa decorreu em modalidade de escrita colaborativa durante todo o processo, ou seja, dividi cada um dos três grupos de revisão cooperada em dois grupos menores, com 3 ou 4 elementos, e cada um deles elaborou uma história na Oficina de Contos. Todavia, quando se juntaram para a realização da revisão cooperada, comportaram-se como duas equipas distintas, perdendo-se a riqueza das interações observadas nas duas primeiras atividades, pelo que decidi que não era

pertinente analisá-la nesta investigação. Para além disso, durante as tarefas, apenas acompanhei os grupos n.º 1 e n.º 3, ficando a minha parceira de estágio a apoiar o segundo grupo, o que resultou na obtenção de poucos dados acerca do trabalho realizado nesse grupo e na minha decisão em não o ter em conta na análise desta investigação. Ainda assim, com apenas dois grupos para prestar apoio, não consegui estar presente durante toda a tarefa em ambos os contextos, tendo colocado uma máquina de filmar em cada um dos grupos, de maneira a ficar com o registo audiovisual da revisão cooperada de ambos.

Tal como não me era possível acompanhar 3 grupos em simultâneo, também não consegui prestar apoio a cada um dos alunos e durante o processo de escrita em cada tarefa. Para os apoiar, ainda que indiretamente, construí materiais que pudessem orientá-los em cada fase, tendo o cuidado de, em grande grupo, explorar previamente estes materiais, para que os alunos pudessem ser autónomos. Para a planificação das narrativas, elaborei um guião detalhado, no qual os alunos indicaram qual a personagem principal, caracterizaram-na, definiram onde e quando decorria a história, qual o título, quais os obstáculos, entre outros (apêndice 3.1 – “Ficha para a Planificação do Texto” – página 26).

Para reverem individualmente, construí um guião, com diferentes formas de organização nas tarefas 1 e 2, onde os alunos leram os vários critérios e se autoavaliaram, respondendo sim ou não, conforme consideravam se já tinham incluído um determinado aspeto no texto (apêndices 3.3 – “Guião de Apoio à Revisão Individual” – na página 31, e 4.4 – “Guião de Apoio à Revisão Individual” – página 46). Para cada uma das versões dos textos produzidos, forneci também uma folha em que registaram a história e o seu título (para a primeira tarefa encontram-se nos apêndices 3.2 – “Ficha de Registo da Primeira Versão do Texto” – na página 28, 3.4 – “Ficha de Registo da Segunda Versão do Texto” – na página 34 e 3.6 – “Ficha para Registo da Versão Final do Texto” – na página 38, e para a segunda tarefa estão nos apêndices 4.3 – “Ficha para Registo da Primeira Versão do Texto” – na página 43, 4.5 – “Ficha para Registo da Segunda Versão do Texto” – na página 48 e 4.7 – “Ficha para Registo da Versão Final do Texto” – na página 52), bem como dei uma outra folha de registo onde podiam escrever quais as propostas feitas pelos colegas (para a tarefa 1 está no apêndice 3.5 – “Ficha para Registo das Propostas de Reformulação dos Colegas” – na página 37 e para a segunda tarefa no apêndice 4.6 – “Ficha para Registo das Propostas de Reformulação dos Colegas” – na página 51).

O procedimento de revisão foi o mesmo em todas as tarefas, tendo sido a primeira parte dedicada à apresentação e escolha dos textos, passando-se depois para a partilha de *feedbacks*, com o objetivo de aperfeiçoamento dos textos. Além disso, em

cada tarefa foi também estabelecido que, sempre que era detetada uma palavra/expressão em que era necessária uma alteração, deviam assinalá-la, na 2ª versão do texto, desenhando um retângulo ao seu redor e o autor da composição tinha de escrever na folha de propostas qual a alteração e o nome de quem a propôs. Para ser mais concreta quanto à forma como foi dinamizada cada uma das tarefas, descrevo seguidamente os procedimentos e as fases de cada uma.

3.5.1. TAREFA N.º 1 – A LENDA DE S. MARTINHO

A primeira tarefa começou no dia 12 de novembro de 2012 e terminou no dia 21 do mesmo mês, tendo durado 5 sessões. No primeiro dia, explorei a lenda de S. Martinho em grande grupo, com a leitura de uma versão retirada da internet (disponível no anexo 3 – “Lenda de S. Martinho” – na página 5). De seguida, para verificar a compreensão da lenda, fiz as seguintes perguntas de interpretação:

- Quem era o S. Martinho? Para onde ia?
- Com quem é que se deparou no seu caminho?
- O que é que ele deu ao mendigo?
- Qual foi a sua recompensa? Porque é que achas que foi essa a recompensa?
- Terias feito o mesmo que S. Martinho? Já passaste por uma situação semelhante?
- Sempre que é dia de S. Martinho está sol? Será por isso que é uma lenda?

Seguidamente, pedi aos alunos que me dissessem o que faziam habitualmente para comemorar o dia de S. Martinho, quais as ideias que associavam a este dia e registei no quadro todos os contributos, que se centraram essencialmente nas palavras festa, amigos, batatas-doces, castanhas, magusto, fogueira. Posteriormente, expliquei aos alunos o conceito de campo lexical, que, de acordo com as planificações do agrupamento, tinha de ser abordado nessa semana, e integrei no campo lexical de S. Martinho as palavras e expressões anteriormente registadas.

De seguida, propus às crianças que escrevessem uma narrativa que se passasse no dia de S. Martinho e que incluísse três palavras do campo lexical construído. Todavia, adverti que, para escrever, teriam de primeiro planificar, depois textualizar e de seguida rever, individual e coletivamente. Expliquei como deveria ser feito o preenchimento da ficha de planificação (apêndice 3.1 – “Ficha para a Planificação do Texto” – na página 26) e como deveriam usar o guião de revisão individual (apêndice 3.3 – “Guião de Apoio à Revisão Individual” – na página 31) em grande grupo. Posteriormente, esclareci como se iria processar a revisão cooperada, na qual os alunos se iriam reunir em três grupos, cuja constituição era definida por mim. Nestes

grupos, cada aluno iria expor o seu texto aos colegas, lendo-o em voz alta e passando-o por todos, para que no final escolhessem aquele que precisava mais do apoio dos colegas para reescrever a sua produção textual. Depois, os colegas teriam de apresentar as várias propostas que consideravam necessárias para melhorar o texto, as quais o seu autor iria registar para depois as incluir, quando reescrevesse a versão final.

Após a explicitação de todo o percurso, o restante tempo de aula foi dedicado ao início da planificação (cujo guião pode ser consultado no apêndice 3.1 – “Ficha para a Planificação do Texto” – na página 26), que se prolongou até à sessão seguinte. Nesse dia, 13/11/2012, todos os alunos começaram também a escrever a primeira versão do seu texto (no suporte no apêndice 3.2 – “Ficha de Registo da Primeira Versão do Texto” – na página 28) e, no final da aula, cerca de um quarto da turma já tinha terminado esta fase. Nesta semana, não desenvolvi mais atividades relacionadas com o projeto, uma vez que, na quarta-feira, dia 14, houve greve da função pública. No início da semana seguinte, pedi aos alunos que relessem o seu texto, de maneira a lembrarem qual o seu progresso até àquele momento e em que fase da tarefa se encontravam, pelo que no dia 19 de novembro de 2012, os alunos acabaram a sua história e todos reviram individualmente, com base no guião de apoio fornecido (apêndice 3.3 – “Guião de Apoio à Revisão Individual” – na página 31). Posteriormente, reformularam o seu texto, escrevendo, assim a segunda versão (cujo registo foi feito na ficha que se encontra no apêndice 3.4 – “Ficha de Registo da Segunda Versão do Texto” – na página 34).

No dia seguinte, iniciou-se a primeira sessão de revisão cooperada, tendo começado por informar os alunos acerca da constituição e localização dos grupos. Após estarem sentados, deu-se início às apresentações dos textos e cada aluno indicou o texto que considerava que precisava mais de melhorar, tendo sido escolhido aquele que no final tinha sido mais vezes referido pelos colegas. De seguida, o texto foi passando pelos colegas, que o leram, assinalaram os aspetos que necessitavam de ser alterados e partilharam alternativas de reescrita, enquanto o autor registou estes contributos (apêndice 3.5 – “Ficha para Registo das Propostas de Reformulação dos Colegas” – na página 37). Na última sessão dedicada a esta tarefa, decorrida a 21/11/2012, os alunos terminaram a discussão de propostas e cada autor reescreveu individualmente o seu texto (no apêndice 3.6 – “Ficha para Registo da Versão Final do Texto” – na página 38).

3.5.2. TAREFA N.º 2 – LINCE IBÉRICO

A segunda tarefa de escrita desenvolveu-se entre 26/11/2012 e 03/12/2012 e teve como tema o Lince Ibérico, que surgiu a propósito de uma curiosidade dos alunos. No 1.º dia, apresentei à turma a proposta de investigarmos acerca desta situação, para que cada um dos alunos construísse um texto informativo acerca do Lince Ibérico¹. Foi, primeiramente, visualizado o documentário “O Lince-Ibérico”² e, para perceber se os alunos o tinham compreendido e para voltar a relembrar algumas das informações, fiz as seguintes perguntas em grande grupo:

- No documentário foi repetido várias vezes que o Lince Ibérico é como os gatos domésticos. A que família é que pertence?
- Onde começaram a surgir os primeiros Linces?
- Onde vive o Lince Ibérico? E em Portugal, o seu habitat fica em que zona?
- Qual é o aspeto do Lince Ibérico? Como é a sua pelagem, orelhas e cauda?
- Como é que os Linces Ibéricos comunicam entre si? Qual é a época em que estas comunicações são mais importantes? E servem para quê?
- Em que fase do dia é que o Lince Ibérico está mais ativo?
- Na natureza, qual é a idade máxima que os lince podem atingir?
- Como é o seu habitat?
- O Lince Ibérico é capaz de viver no mesmo território com outras espécies?
- Quando é a altura do parto e de amamentar os bebés, para onde é que a mãe Lince se dirige? E porquê?
- Quanto tempo é que dura a gravidez de um Lince? E quantos bebés nascem?
- Quando é que as crias começam a sair da toca e para quê?
- O que é que estes animais preferem para comer e em que quantidade?
- Que outros animais é que os Lince Ibéricos também caçam?
- O que está a acontecer com o Lince Ibérico? O que significa “entrar em extinção”?
- Qual é a causa principal? E que outras causas é que também contribuíram para a sua diminuição?
- De que forma é que se está a ajudar estes animais a não se extinguirem?
- Porque é que a preservação do Lince Ibérico é importante?

¹ Baseada na tarefa apresentada pela professora Fernanda Botelho, durante as aulas de Didática de Língua Portuguesa, decorridas no ano letivo de 2012/2013.

² Produzido numa parceria entre a Lisboa Editora e a Liga para a Proteção da Natureza (LPN), disponível no YouTube (cuja hiperligação se encontra nas referências bibliográficas)

- De que forma é que nós, que estamos longe, podemos ajudar a preservar esta espécie?

Posteriormente, foi feita, em grande grupo, a sistematização e registo das informações discutidas, com o objetivo de elaborar um suporte físico para consulta durante a construção do texto. Assim, com o contributo de todos, foi construído um quadro com todas as informações acerca do Lince Ibérico, dividido em 6 categorias, sendo as mesmas a identificação, habitat, características físicas, alimentação, reprodução e extinção (um exemplar pode ser visto no apêndice 4.1 – “Tabela com a Organização da Informação acerca do Lince Ibérico” – na página 41).

No dia seguinte, dei aos alunos a ler um texto informativo sobre o Lince Ibérico (anexo 2 – “Texto Informativo acerca do Lince Ibérico” – na página 4), para que fosse possível confirmar a veracidade das informações recolhidas, obter mais detalhes acerca deste animal e relembrar a estrutura deste género textual. Voltou-se a organizar a informação e formou-se um mapa conceptual, cujo conceito já tinha sido abordado anteriormente com a professora cooperante, baseado no quadro do dia anterior e integrando as novas informações e que serviu de planificação para se construir o texto (uma cópia do mapa pode ser consultado no apêndice 4.2 – “Mapa Conceptual acerca do Lince Ibérico” – na página 42). Ainda no último dia dessa semana, foi realizada a textualização da primeira versão (na ficha do apêndice 4.3 – “Ficha para Registo da Primeira Versão do Texto” – na página 43), os alunos reviram o seu texto individualmente, com base na ficha de apoio (apêndice 4.4 – “Guião de Apoio à Revisão Individual” – na página 46) e reescreveram o seu texto, produzindo a 2ª versão (apêndice 4.5 – “Ficha para Registo da Segunda Versão do Texto” – na página 48).

A última sessão dedicada a esta tarefa foi no dia 03/12/2012, na qual foi realizada a revisão cooperada, tendo os alunos se juntado nos mesmos grupos e mesas da tarefa anterior, apresentado os seus textos e escolhido aquele que mais necessitava de alterações. De seguida fez-se a apresentação e debate das propostas para melhoramento, que foram registadas numa folha como se apresenta no apêndice 4.6 – “Ficha para Registo das Propostas de Reformulação dos Colegas” – na página 51.

Todavia, nesta tarefa, alterei uma parte do procedimento da revisão cooperada, pois na tarefa anterior constatei uma menor produtividade devido a só haver uma folha por mesa. Decidi, então, fotocopiar as segundas versões de todos os alunos, de maneira a que houvesse, pelo menos, mais três cópias de cada texto por mesa. Esta alternativa permitia-me não só tornar o trabalho mais produtivo, como também evitava que os alunos apagassem e escrevessem diretamente na folha original. Com esta medida, implementei também a divisão do tempo de tarefa, no qual, primeiro, todos liam

atentamente o texto e assinalavam as alterações que pretendiam fazer e depois, na segunda fase, apresentavam-nas aos autores. No final, o autor do texto escolhido reescreveu-o com base nos *feedbacks* dos colegas (apêndice 4.7 – “Ficha para Registo da Versão Final do Texto” – na página 52).

3.6. CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA METODOLOGIA

Em jeito de síntese, é importante reter, acerca da metodologia, que este projeto foi inserido no conceito de Investigação-Ação, uma tipologia de estudo do paradigma qualitativo, que se baseia numa intervenção e posterior reflexão acerca da mesma. Neste caso, a minha intervenção foi na Língua Portuguesa, na dinamização de tarefas de escrita e com especial enfoque na revisão cooperada. Para tal, dinamizei três tarefas de escrita, envolvendo as componentes de planificação, textualização e revisão. As duas revisões cooperadas realizadas nas duas primeiras tarefas foram alvo de análise neste projeto de investigação, tendo uma se debruçado numa narrativa, inserida no tema do São Martinho, e outra na elaboração de um texto informativo centrado no problema da extinção do Lince Ibérico.

Qualquer uma das tarefas iniciou-se sempre com a planificação, passando-se depois à textualização, revisão individual e elaboração da 2ª versão. Com base nesta segunda versão, é que se desenvolveu a revisão cooperada, na qual os grupos escolheram o texto de um dos colegas e apresentaram-lhe propostas de reescrita, para que depois, na elaboração da versão final, as integrasse no seu texto e o aperfeiçoasse. As duas tarefas tiveram procedimentos semelhantes, tais como a ordem das fases de escrita, mas também contaram com diferenças, pois para além de se focarem em géneros textuais diferentes, tiveram tempos de duração e estratégias de intervenção distintos. Além disso, a revisão cooperada foi desenvolvida em três grupos distintos, sempre com a mesma constituição em todas as tarefas, mas, dadas as limitações físicas, apenas acompanhei e incluí nesta investigação apenas dois dos grupos, o n.º 1 e o n.º 3, respetivamente.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é o processo que dá sentido à investigação e traduz o significado da intervenção do investigador no contexto, apresentando evidências que se constituem como respostas às questões inicialmente colocadas e que deram origem a esta investigação. Assim, o presente capítulo é dedicado à interpretação e análise dos dados, obtidos a partir da dinamização das tarefas de revisão cooperativa, com o intuito de averiguar quais os contributos dos colegas para o enriquecimento dos textos. Em termos de organização, este capítulo divide-se em dois subcapítulos, dois deles dedicados à primeira e segunda tarefa, respetivamente, que incluem as propostas dos colegas, as alterações realizadas na última versão e uma reflexão acerca das evidências mais significativas, acompanhadas por várias transcrições dos episódios mais importantes que decorreram em cada grupo. Ainda incluído nos subcapítulos de cada tarefa, encontra-se um resumo das entrevistas feitas com os grupos e umas breves considerações gerais acerca dos resultados obtidos. No final, está também um pequeno resumo com as constatações gerais retiradas da análise dos dados, contemplando os aspetos mais importantes das tarefas.

4.1. SUBCAPÍTULO 1 – TAREFA N.º 1

Este subcapítulo engloba as evidências e resultados obtidos, na dinamização desta tarefa, que consistiu na construção de um texto narrativo, dentro da temática do S. Martinho, e posterior revisão em conjunto. Em qualquer um dos grupos, a revisão cooperada desenvolveu-se nos dias 20 e 21 de novembro de 2012 e a primeira fase foi a apresentação dos textos e a escolha de um deles, por grupo, seguindo-se para a segunda fase, dedicada à análise e apresentação de propostas para o melhoramento do texto, para que, depois, os autores dos textos escolhidos os reescrevessem individualmente, de acordo com as propostas dos colegas.

4.1.1 – GRUPO N.º 1

A revisão cooperada no grupo n.º 1 teve como foco de análise o texto “O Martinho e o Martin” (anexo 4.1 – “Segunda Versão de “O Martinho e o Martin” (Grupo N.º 1)” – na página 6), tendo sido justificada esta escolha, na folha para o registo das propostas (anexo 4.2 – “Folha de registos das Propostas dos Colegas do Grupo N.º 1” – na página 7), com o facto de a narrativa apresentar uma menor dimensão do que o esperado, ter frases longas e haver a repetição sucessiva de palavras e/ou expressões. As 18 propostas apresentadas, durante esta tarefa, estão organizadas no quadro que se segue, destacando a amarelo as 5 que não foram registadas.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	Informação acerca de como é que o dragão roubou a princesa → “porque estava sozinha”.	-	Motivo porque se celebra o S. Martinho: “Pôrque no S. Martinho comemos castanhas.” →	-
	Descrição do dragão → “O dragão é grande.”		“Comemora-se o S. Martinho porquasa da lenda.”	
	Descrição da princesa.			
	Final da história → “E comeram castanhas”			
	Derrota do dragão → “Pegou na espada, foi a correr e pôs a			

	espada no pescoço e depois, puxou a faca e matou o dragão, e foram ao castelo e comeram castanhas.” Alternativa para o final → enfiar a espada na cabeça do dragão. Salvamento → “E no final o Martinho beijou a Carolina”; “E casaram-se”.			
Morfossintático	-	Repetições: “Princesa Carolina” → “Carolina”	-	-
Pontuação	Travessão no início do 3.º parágrafo. Ponto final na última frase da história.	-	Conjunção “e” repetida no final da história por vírgulas. Ponto final da 8ª linha por uma vírgula.	-
Lexical	-	-	-	-
Ortográfico	“fão”→“vão”; “vucar” → “buscar”; “comora” → “comemora”; “desistirs” → “desistir”			
Grafismo	-			
Formal	-			

QUADRO 4 - PROPOSTAS DO GRUPO N.º 1 PARA "O MARTINHO E O MARTIM"

Como é notório, as propostas centraram-se na pontuação, ortografia e semântica, fundamentalmente na parte final do texto. Na ortografia, detetei outros três erros ortográficos além dos assinalados, o que, por um lado, pode ser resultado das várias solicitações, minhas e da professora cooperante, para que se centrassem noutros níveis, ou, por outro lado, por esses erros não terem sido reconhecidos. Os *feedbacks* ao nível da pontuação demonstram preocupações com as regras básicas de escrita, tais como a introdução de uma fala no diálogo, a finalização de um texto e a marcação

de pausas com vírgulas. Além disso, constatei ainda que o uso das vírgulas foi recorrente, sobretudo com o intuito de substituir a repetição da conjunção “e”, tentando dar resposta a um dos motivos para a escolha do texto. Uma outra proposta, relacionada com as repetições, foi a caracterizada na transcrição que se segue.

Grupo n.º 1, 20 de novembro de 2012

“Professora, está repetido já duas vezes Carolina. A princesa Carolina...” (I.S.)

“A princesa Carolina...” (N.P.)

“Mas isto vocês têm aqui, não é? O meu texto foi escolhido porque estava... Estavam muitas coisas repetidas.” (Professora Cristina)

“Por causa da princesa Carolina...” (I.S.)

“Falava sempre da mesma coisa...” (Professora Cristina)

“Podias pôr a princesa, em vez da princesa Carolina, já sabemos que ela se chama Carolina, é a única princesa que está aqui.” (I.S.)

Surgiu, nesta única ocorrência, o cuidado de modificar através da substituição de expressões para não tornar o texto repetitivo, eliminando o nome próprio da personagem, deixando apenas a palavra “princesa”. Além desta e da inserção de vírgulas no lugar da conjunção “e”, não houve mais nenhuma intervenção no sentido de dar resposta aos motivos enunciados para a escolha do texto.

No que diz respeito às restantes modificações, surgiram a partir de uma reflexão coletiva, com o meu apoio e da professora cooperante, pelo que fiquei sem certezas se esses aspetos são preocupações reais dos alunos durante a revisão. A substituição semântica, com a retificação da razão pela qual se celebra o S. Martinho, poderá ser um indício de que este grupo pretende manter a veracidade na história, apesar de ninguém ter referido esse detalhe espontaneamente. Ainda a este nível, surgiu o pedido de acréscimo de mais informações sobre o dragão e a princesa, o que me leva a crer que os alunos podem considerar as descrições importantes numa narrativa. Um dos resultados da intervenção dos adultos foi o conjunto de propostas para a reescrita do final, que surgiu a partir da conversa que se apresenta de seguida.

Grupo n.º 1, 20 de novembro de 2012

“O que é que tem de ter mais? Diz aí que eles não desistiram...” (Professora Cristina)

“Um final. Tem de ter um final.” (N.P.)

“E o que é que achas que falta aí no final?” (Professora Cristina)

“Chegaram... Chegaram ao castelo e comeram muitas castanhas.” (N.P.)

“Sim e mais?” (Professora Cristina)

“Aqui, isto não parece um fim. Aqui. Foram ter com a princesa.” (I.S.)

“Foram ter com a princesa e depois?” (Professora Cristina)

“Não sabemos. Isto não parece um fim.” (I.S.)

“Diz aqui que ele derrotou o dragão. Como é que derrotou o dragão?” (Professora Cristina)

“Não sabemos.” (F.F.)

“Ele contou o que é que aconteceu?” (Professora Cristina)

“Não.” (N.P.)

“E essa não seria a parte mais importante da história?” (Professora Cristina)

“Seria. Tipo como é que eles vão à luta com o dragão e como é que eles vão salvar a princesa. Ele não diz nada disto.” (I.S.)

A partir desta conversa, o grupo concluiu que era necessário melhorar o final, através do acréscimo de pormenores, originando uma nova reflexão coletiva acerca do que poderiam incluir para completar essa parte do texto, tendo sido esta a intervenção em que os alunos despenderam mais tempo. Por sua vez, a reflexão resultou em várias propostas, sobretudo de adição, como a inclusão de como foi a princesa raptada.

Apesar de os comportamentos não serem objeto de análise desta investigação, verifiquei que se constituíram como um dos principais obstáculos e dificuldades, na medida em que não foi possível manter um ambiente cooperativo ou produtivo durante a dinamização desta tarefa no grupo n.º 1. O autor do texto escolhido foi a principal origem dos comportamentos inapropriados, na medida em que a aceitação desta escolha não foi pacífica e, como consequência, mostrou-se agressivo para com os colegas e não registou algumas das propostas apresentadas. Talvez relacionado com o comportamento do autor, que deixava os colegas inibidos na sua participação, verifiquei também alguma dispersão por parte dos restantes participantes. Esta dispersão, na minha perspetiva, foi, também em parte, resultado de haver somente uma folha para ler, tornando impossível que todos participassem ao mesmo tempo. De igual modo, considero que os comportamentos inapropriados também tiveram origem na falta de hábito de trabalho cooperativo dos alunos pertencentes grupo n.º 1.

Assim sendo, as minhas intervenções e da professora cooperante foram várias vezes solicitadas para a mediação de conflitos. Apesar de o meu objetivo inicial ser o de não influenciar o grupo, tenho consciência que as intervenções exteriores suscitaram algumas das propostas registadas no grupo n.º 1, interferindo no decurso da revisão cooperada e nos conteúdos das propostas. No entanto, esta intervenção surgiu da necessidade de incentivar a uma reflexão mais profunda, visto que o grupo estava constantemente a dar a tarefa como terminada e apenas contemplava os aspetos mais óbvios do texto. O facto de os alunos darem mais atenção a níveis linguísticos, como a

ortografia e a pontuação, fez com que a revisão estivesse a ser feita num nível superficial, o que provavelmente se devia a um nível mais baixo de reflexão.

Para além disso, os alunos mostraram dificuldades na apresentação de propostas, pois pareceram-me hesitantes e com pouca clareza na expressão das alterações que pretendiam ver realizadas. As propostas eram, de um modo geral, generalistas, com um conteúdo abstrato, não se aplicando a nenhuma parte do texto em concreto, sem fornecer indicações específicas. Além disso, as dificuldades na apresentação de propostas foram igualmente evidentes na falta de modificações que permitissem ir ao encontro dos motivos que justificaram a escolha do texto. Estas dificuldades, na minha perspetiva, por um lado, deviam-se ao pouco envolvimento em tarefas de escrita e, por outro, aos comportamentos do autor do texto analisado.

Relativamente às modificações realizadas na versão final (anexo 4.3 – “Versão Final de “O Martinho e o Martim” (Grupo N.º 1)” – na página 9), constatei que, apesar de nem sempre ter registado as propostas, o autor do grupo n.º 1 reformulou significativamente o seu texto, incluindo a maior parte das propostas apresentadas e alterando outros aspetos por sua própria iniciativa. No quadro abaixo, estão sintetizadas as reformulações verificadas na versão final de “O Martinho e o Martim”.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	O motivo porque se celebra o S. Martinho → “O S. Martinho comemora-se porquasa da lendeda e também o dia das castanhas.” (4ª e 5ª linha). Descrição da princesa → “Ela era magra, era bonita, cabelos loiros.” (8ª e 9ª linha). Pormenores acerca do rapto da princesa → “(...) era a única pessoa	-	Local e data: “Esta história passa-se em Itália no dia 30 de dezembro em 1999” (5ª e 6ª linha da 2ª versão) → “Esta história passa-se em Fraça dia 21 de 1999” (6ª linha da versão final). Final da narrativa: “O Martinho e o Martim percorreram muitas tempestades e não vão desistir. E derrotaram o dragão e foram ter com a princesa.” (9ª à 11ª linha da 2ª versão) → “Mas o Martinho e o Martim vão com a	-

	que estava na rua” (11ª e 12ª linha). Descrição do dragão → “(...) o dragão era grande e gordo.” (14ª e 15ª linha).		espada e espetão no bescosso e cortaram o bescosso do dragão. Subiram á torre mais alta e pegaram na princesa, levaram-la para o rei. E depois comeram muitas mas muitas castanhas.” (da 15ª à 20ª linha da versão final).	
Morfossintático	-	-	Apresentação das personagens: “um chamava-se Martinho e o outro Martim” (1ª e 2ª linha da 2ª versão) → “chamados Martinho e o Martim” (1ª linha da versão final).	-
Pontuação	Vírgula depois de “Era uma vez” (1ª linha). Maior número de vírgulas.	-	-	-
Lexical	-	-	Aproximação das personagens: “Rapazes” (1ª linha da 2ª versão) → “Irmãos” (1ª linha da versão final)	-
Ortográfico	“comora” (3ª linha da 2ª versão) → “comemora” (3ª linha da versão final); “vão vuscar” (6ª linha da 2ª versão) → “vão buscar” (7ª linha da versão final).			
Grafismo	Letra, no geral, maior e mais perceptível.			
Formal	-			

QUADRO 5 - ALTERAÇÕES VERIFICADAS NA VERSÃO FINAL DE “O MARTINHO E O MARTIM”

Ao examinar o quadro n.º 5, as alterações mais evidentes são na adição e substituição semânticas, devido ao acréscimo de descrições, retificação do motivo de celebração do S. Martinho e a alteração significativa no final. A adição de detalhes não registados fez-me concluir que um dos contributos da revisão cooperada, neste grupo, foi o

reforço da importância das descrições das personagens. A reescrita do final implicou também um investimento considerável, devido à inclusão da vitória sobre o dragão e da festa no castelo, além de outros pormenores que foram criados pelo autor. Esta ação sobre o texto reforça a minha convicção de que a adição de descrições foi mesmo um dos aspetos mais marcantes durante a revisão cooperada do grupo n.º 1. Relativamente aos restantes níveis linguísticos, nenhum dos erros ortográficos assinalados voltou a surgir nesta versão final e, em termos de pontuação, infelizmente, não me foi possível fazer uma análise mais profunda porque os colegas revisores, na revisão cooperada, pontuaram diretamente na folha da segunda versão, o que não me permitiu fazer uma comparação exata entre as duas versões do texto. Foi ainda interessante verificar que houve modificações feitas na versão final que não foram discutidas durante a tarefa, para as quais não encontrei qualquer justificação. Na minha opinião, as interações com os membros do grupo, durante a revisão cooperada, podem ter levado o autor do grupo n.º 1 a refletir acerca do seu texto, levando-o a modificar outros aspetos, o que revelou a compreensão, por parte desse aluno, sobre qual o objetivo da revisão textual.

4.1.2 – GRUPO N.º 3

A revisão cooperada no grupo n.º 3 teve como foco o texto “S. Martinho” (anexo 4.4 – “Primeira Versão de “S. Martinho” (Grupo N.º 3)” – na página 10), tendo sido registado na folha para as propostas dos colegas (anexo 4.5 – “Folha de Registos das Propostas dos Colegas do Grupo N.º 3” – na página 12) que as razões que levaram à eleição deste texto foram as repetições e a falta de dinâmica no fio condutor da história. A síntese das 22 propostas encontra-se no quadro abaixo, estando destacadas a amarelo as 4 que não passaram da oralidade.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“barra luz” a seguir a “cidade do amor”.	-	-	
Morfossintático	Artigo definido “o” na 10ª linha da 1ª página, a seguir de “Entanto”	Repetição: “e foram de avião e foram parar a Paris” → “foram de avião para Paris”. Primeiro “e” na 16ª linha da 1ª	Frase acerca da capa: “rasga queres que-te deia metade da minha capa.” → “Queres que eu rasgue a capa?”. Conjugação verbal:	-

		página.	“consegui” → “conseguiu”.	
Pontuação	Ponto final na 18ª linha da 1ª página depois de “calmantes”. Vírgulas e pontos finais no último parágrafo da 2ª página.	-	Conjunção “e” na 3ª linha da 1ª página por uma vírgula. Escrita por extenso para o desenho de “barra” → “/” Colocação de vírgulas em vez de: - Três conjunções “e” no último parágrafo da 1ª página; - Conjunção “e” na 1ª linha da 2ª página; - Quatro conjunções “e” no último parágrafo da história.	
Lexical	-	-	Determinante para um quantificador: “umas castanhas” → “algumas castanhas”.	
Ortográfico	“Entanto” → “Entretanto”; “Ines” → “Inês”; “Chines” → “Chinês”; “repuraram” → “repararam”; “chau chau” → “xau xau”; “pozeram” → “poseram”			
Grafismo	Melhoria da caligrafia da palavra “com” (13ª linha da 1ª página).			
Formal	“Disneyland” com o primeiro “d” maiúsculo.			

QUADRO 6 – PROPOSTAS DO GRUPO N.º 3 PARA “S. MARTINHO”

Numa análise ao quadro n.º 6, é primeiramente visível que o grupo realizou alterações a todos os níveis linguísticos, tendo sido a pontuação e a ortografia os que mais se destacaram, o que é um indício de que esta revisão se ficou pela superficialidade. Este facto é também confirmado pela operação de modificação mais frequente ser a substituição, sobretudo na erradicação da conjunção “e”, mas não interferindo no fio condutor da história. A superficialidade da revisão pode estar relacionada com o número reduzido de tarefas de escrita em que os alunos foram envolvidos,

encontrando-se a maior parte ainda num nível inicial de metacognição. A pontuação, por seu lado, serviu para diminuir o número de vezes que a conjunção “e” surgia, o que revela uma preocupação em tentar dar resposta às repetições, um dos motivos que levou à escolha deste texto. Um exemplo disso foi a discussão que abaixo de apresenta, acerca do último parágrafo do texto.

Grupo n.º 3, 21 de novembro de 2012

“Está sempre a dizer e, e, e...” (V.T.)

“Então como é que nós podíamos refazer isto?” (Eu)

“Se calhar podemos pôr mais vírgulas e pontos finais.” (V.T.)

“Podia pôr aí um ponto final.” (F.G.)

“Espera... Parou vírgula foram...” (V.T., referindo-se à 20ª linha da 2ª página)

“E foram a correr para casa... Aqui é que é o ponto final! E depois aqui não é nada...

Ah, puseram... Puseram não é com letra grande?” (F.G.)

“É com s acho eu... Puseram é com s, não é?” (V.T.)

“É com u.” (D.S.)

“Não é, é com s.” (V.T.)

“Não é, é com z.” (F.G.)

“Pu-se-ram... É com z!” (T.P.)

“Não!” (V.T.)

“Fazer é com z!” (F.G.)

“Fazer não é a mesma coisa!” (D.S.)

“É, é!” (F.G.)

“Fazer, não é.” (D.S.)

“Professora, puseram é com z?” (F.G.)

“Não, é com s.” (Eu)

Este trecho retrata a discussão dos alunos para chegarem a um consenso, mas sem conseguirem concluir qual a grafia correta da palavra em causa sem me consultarem. Foi também interessante a mudança de um nível linguístico para o outro, da pontuação para a ortografia, revelando um empenhamento e concentração no trabalho. A correção ortográfica, dado o seu número de alterações, foi um aspeto central, contando também com a adição de acentos que, geralmente, são esquecidos pelos alunos. Este nível linguístico pode ser ainda destacado por ter sido aquele de que todos os alunos falaram, ou seja, todos os participantes corrigiram ortograficamente.

Neste grupo, apesar de em menor dimensão, também surgiram conflitos que se constituíram, por vezes, como obstáculos ao desenvolvimento da tarefa, o que também levou à solicitação do meu apoio na mediação de conflitos. Todavia, é importante ressaltar que, neste caso, a minha presença foi necessária num número de vezes muito menor do que no outro grupo e que os conflitos que surgiram foram essencialmente derivados da insegurança e dificuldades da autora. Uma das situações que demonstra as dificuldades da autora na escrita foi a que está transcrita em baixo.

Grupo n.º 3, 20 de novembro

“Disneyland!” (D.S.)

“Ah iá, porque aqui está com letra minúscula. Não é com minúscula.” (V.T.)

“Queres que ponha um quadrado?” (D.S.)

“Sim, mete no “d”, só no “d”. Podemos pôr, aqui está Disneyland e no Disney o “d” devia estar grande, maiúsculo.” (V.T.)

“Mas está no meio da linha, está no meio do coiso...” (T.P.)

“Não, porque isso é um nome! E como é um nome tens de pôr...” (V.T.)

(O V.T. pediu-me para escrever no quadro e enquanto eu o fazia...)

“Olha, está ali, é com “d” grande. Tu puseste com “d” pequeno.” (V.T.)

“Sim, mas não estou a dizer nada, porque está no meio da palavra...” (T.P.)

“Não...” (V.T.)

“Isso não quer dizer nada!” (D.S.)

“Disneyland é um nome!” (F.G.)

“Disneyland tem maiúscula.” (D.S.)

Como se percebe, a discussão rondou um aspeto formal, acerca do uso de maiúsculas, mas sempre com os contra-argumentos da autora, ainda que sem recorrer a uma linguagem clara. Nesta situação, parece-me que a aluna não se recordava da regra em que os nomes próprios se iniciam sempre com maiúsculas ou que não enquadrava “Disneyland” nessa categoria. Deste modo, as minhas intervenções neste grupo serviram principalmente para auxiliá-la a compreender as propostas dos colegas, tendo verificado que esta aluna tinha sérias dificuldades na compreensão de conteúdos e em conversas relacionadas com a escrita. Assim, penso que a distância entre o seu nível nos conhecimentos e do grupo foi um obstáculo, contribuindo para a sua postura de, por vezes, não querer escrever.

Os restantes colegas revisores também revelaram algumas dificuldades, sobretudo na apresentação de propostas, pois ao mesmo tempo que compreendiam e detetavam o que estava menos bem, era-lhes difícil propor soluções, o que, consequentemente,

dificultava a compreensão da autora acerca das propostas de reescrita. Nem todos conseguiam, de forma autónoma, sugerir alternativas, precisando, por vezes, de algum tempo e apoio para que fossem capazes de encontrar uma solução. Nestes casos, notei que os restantes colegas se mostravam disponíveis para ajudar na apresentação de uma alteração, o que revela, desde já, alguma noção do que é um ambiente cooperativo.

Porém, também neste grupo, surgiram alguns momentos de dispersão por parte dos colegas, mas que, na minha opinião, se deveram ao facto de apenas haver um exemplar da história, o que fazia com que, no máximo, estivessem 3 colegas a ler em simultâneo. Ainda assim, penso que é de realçar que, neste grupo, o trabalho tornou-se mais produtivo, pois foi aceite a sugestão de lerem em pares e trios, para que mais colegas pudessem participar ao mesmo tempo, o que fez com que os períodos em que os alunos estavam desocupados fossem menores. Além disso, nunca houve qualquer interferência, da parte dos adultos, nos conteúdos das propostas, tendo sido todas as propostas da autoria dos membros do grupo, pelo que considero que foi conseguido o meu objetivo de não influenciar a revisão cooperada deste grupo.

Tendo em conta a comparação entre a versão de “S. Martinho” revista pelos colegas, a folha para o registo das propostas e a versão final desse texto (anexo 4.6 – “Versão Final de “S. Martinho” (Grupo N.º 3)” – na página 14), é notório que a autora teve em conta a maioria das alterações partilhadas, não alterando mais do que isso, como se pode ver no quadro em baixo.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“Barra luz” a seguir a “a cidade do amor” (4ª linha da 1ª página).	-	-	-
Morfossintático	Artigo definido “o” na 9ª linha da 1ª página, a seguir de “Entretanto”.	Repetição de “se”: “que se chamava-se” (linha 1 e 2 da 1ª página na 1ª versão) → “que se chamava” (1ª e 2ª linhas da 1ª página da versão final). Repetição da expressão “e foram”: “e foram de	“S.” por “São” no título. Reescrita da frase acerca da capa: “rasga queres que-te deia metade da minha capa.” (13ª à 15ª linhas da 1ª página na 1ª versão) →	-

		<p>avião e foram parar a Paris” (3ª e 4ª linhas da 1ª página na 1ª versão) → “foram de para Paris” (3ª linha da 1ª página na versão final).</p> <p>Primeiro “e” que estava na 16ª linha da 1ª página da 1ª versão.</p> <p>“Aceitou” na 16ª linha da 1ª página da 1ª versão.</p> <p>Conjunção “e” na 17ª linha da 2ª página na 1ª versão.</p>	<p>“queres que eu rasgue a capa?” (12ª e 13ª linhas da 1ª página na 1ª versão).</p> <p>Conjugação verbal: “consegui” (12ª linha da 2ª página na 1ª versão) → “conseguiu” (7ª linha da 2ª página na versão final).</p>	
Pontuação	<p>Vírgula no fim da 14ª linha da 1ª página.</p> <p>Ponto final na 15ª linha da 1ª página, depois de “calmantes”.</p> <p>Vírgula na 17ª linha da 1ª página.</p> <p>Vírgula na 13ª linha da 2ª página.</p> <p>Ponto final na 14ª linha da 2ª página.</p>	<p>Ausência de um ponto final na 9ª linha da 1ª página.</p>	<p>Substituição da conjunção “e” por vírgulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3ª linha da 1ª página; - Último parágrafo da 1ª página; - 19ª linha da 1ª página; - 1ª linha da 2ª página; - 18ª linha da 2ª página; - 22ª linha da 2ª página. 	<p>Passagem da vírgula antes de “ele” na 5ª linha da 2ª página na 1ª versão para depois dessa palavra (1ª linha da 2ª página na versão final).</p>
Lexical	-	-	<p>Determinante por um quantificador: “umas castanhas” (8ª linha da 1ª página na 1ª versão) →</p>	-

			"algumas castanhas" (7ª e 8ª linhas da 1ª página na versão final).	
Ortográfico	"á" (5ª linha da 1ª página na 1ª versão) → "à" (5ª linha da 1ª página na versão final); "Entanto" (10ª linha da 1ª página e 17ª linha da 2ª página na 1ª versão) → "Entretanto" (9ª linha da 1ª página e 11ª linha da 2ª página na versão final); "Ines" (7ª, 10ª e 13ª linhas da 2ª página na 1ª versão) → "Inês" (3ª, 5ª e 8ª linhas da 2ª página na versão final); "Chines" (14ª linha da 2ª página na 1ª versão) → "Chinês" (9ª linha da 2ª página na versão final); "repuraram" (19ª linha da 2ª página na 1ª versão) → "repararam" (12ª linha da 2ª página na versão final); "chau chau" (23ª e 24ª linhas da 2ª página na 1ª versão) → "xau xau" (16ª linha da 2ª página na versão final).			
Grafismo	-			
Formal	"Disneyland" com o primeiro "d" maiúsculo (5ª linha da 1ª página na versão final); "são Martinho" (9ª linha da 2ª página na 1ª versão) → "São Martinho" (4ª linha da 2ª página na versão final).			

QUADRO 7- ALTERAÇÕES VERIFICADAS NA VERSÃO FINAL DE "SÃO MARTINHO"

No quadro n.º 7, é evidente que a autora do grupo n.º 3 teve em conta não só as propostas registadas, mas ainda algumas das que não passaram da oralidade, como foi o caso de "Disneyland". Outras operações, como o deslocamento da vírgula ou o escrever "São Martinho" por extenso no título, não foram alvo de reflexão com os colegas, mas foram incluídos na versão final, o que demonstra que, em alguns momentos, a autora refletiu durante a reescrita do seu texto. Porém, ainda muitos erros ortográficos e alguns dos aspetos mais problemáticos deste texto ficaram por reformular, o que também revela que a autora não foi capaz de refletir de uma forma mais profunda acerca do seu texto, nem despendeu tempo a verificar se o que tinha escrito fazia sentido.

A pontuação, tal como era esperado, foi o nível linguístico em que a autora mais investiu na reescrita de "S. Martinho". Através da colocação de vírgulas e pontos finais, especialmente nos últimos parágrafos de ambas as páginas, a aluna conseguiu que as repetições das conjugações "e" fossem excluídas, pelo que houve uma ação no sentido de unicamente dar resposta a um dos motivos que foram indicados para a escolha deste texto. No entanto, na minha opinião, nem sempre pontuou nos locais mais apropriados, como é o exemplo da vírgula entre "comprimidos" e "calmantes".

4.1.3 – ENTREVISTAS AOS GRUPOS

As entrevistas foram realizadas aos autores e grupos revisores, separadamente, nos dias 3 e 4 de dezembro de 2012, cujos guiões podem ser consultados no apêndice 2.1 – “Guião das Entrevistas aos Autores dos Textos” – e 2.2 – “Guião das Entrevistas aos Grupos de Revisão Cooperada” – que se encontram na página 25. Com a primeira questão, pretendia saber quais tinham sido os pontos positivos e negativos da tarefa, na qual os autores de ambos os grupos indicaram o apoio que receberam dos colegas para reformularem o seu texto, enquanto aspeto mais positivo durante a tarefa de revisão. Os aspetos negativos referidos divergiram, pois o autor do grupo n.º 1 referiu os seus comportamentos menos apropriados e a autora do grupo n.º 3 falou nas repetições da conjunção “e” no seu texto e no facto de os colegas a terem ridicularizado. Aos elementos dos grupos foi feita uma primeira questão semelhante à colocada aos autores e as suas respostas mantiveram-se, de um modo geral, em concordância. Quanto ao que tinha corrido melhor, ambos os grupos mencionaram a possibilidade de apresentarem propostas de melhoramento para o texto dos colegas, num ambiente cooperativo. Relativamente ao que tinha corrido pior, o grupo n.º 1 mencionou os comportamentos inapropriados, enquanto o grupo n.º 3 indicou a postura pouco recetiva da autora, face às propostas que lhe estavam a apresentar.

A pergunta seguinte debruçou-se acerca das propostas feitas e/ou integradas na versão final. Primeiramente, ambos os autores indicaram as repetições como as propostas mais significativas, tendo o autor do grupo n.º 1 acrescentado a observação acerca das dimensões do texto e a autora do grupo n.º 3 as correções ortográficas sugeridas. Em ambos os casos, fiquei sem saber o motivo que levou os dois alunos a indicarem estas propostas, dado que o autor do primeiro grupo não conseguiu fundamentar as suas opções e a autora do grupo n.º 3 justificou que considerava que estas reformulações dinamizavam a sua história, o que não fez sentido. Além disso, ambos disseram que tinham integrado todas as propostas e justificaram que só assim seria possível obter um efetivo melhoramento nos seus textos. Relativamente aos grupos, a segunda pergunta pretendia averiguar quais os aspetos em que se centraram mais na revisão e as respostas obtidas foram semelhantes, tendo os grupos mencionado a pontuação, os erros ortográficos e o acréscimo de pormenores, no grupo n.º1, através da adição de descrições das personagens e, no grupo n.º 3, para atribuírem mais emoções ao texto.

Para terminar, a última questão foi igual para todos e tinha como objetivo verificar em que medida é que a revisão cooperativa tinha sido, ou não, uma tarefa importante para

os alunos, quer fossem autores ou revisores. Todos me responderam que a revisão cooperada tinha sido uma tarefa muito importante, mas as justificações apresentaram diferentes perspetivas. Por um lado, foi referido por todos os elementos do grupo n.º 1 que a revisão cooperada foi uma oportunidade pertinente para que o autor do texto analisado desenvolvesse as suas competências de escrita. Além disso, o autor desse grupo incluiu ainda na sua justificação o facto de ter trabalhado em grupo, enquanto os seus colegas mencionaram também o melhoramento do texto. A autora do grupo n.º 3 justificou a importância da tarefa com argumentos semelhantes, pelo melhoramento do texto e por se ter proporcionado uma tarefa de trabalho coletivo. Por outro lado, os colegas revisores do grupo n.º 3 salientaram a importância da tarefa com as aprendizagens, de todos, construídas coletivamente no domínio da escrita e na forma de como se deve trabalhar em grupo.

4.1.4 – CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA TAREFA N.º 1

A primeira tarefa teve, de um modo geral, um desenvolvimento e resultados diferentes nos dois grupos, mas houve dois aspetos comuns a ambas. Um deles foi o uso da mesma estratégia para evitar as repetições, tendo esta consistido na substituição da conjunção “e” por vírgulas. O outro aspeto em comum foi o contraste entre a facilidade de identificação de problemas no texto e a dificuldade demonstrada na apresentação de alternativas para reescrita. Relativamente ao primeiro grupo, o principal contributo da revisão cooperada foi a reflexão acerca do texto, que fez o autor não se limitar a reescrever aspetos falados com o grupo. A introdução de mais pormenores e descrições na história, sobretudo no final, foi, de facto, um aspeto fundamental neste grupo, tendo o autor se apercebido da sua importância. Todavia, apesar de as reformulações no final do texto terem sido as que tiveram um maior impacto na composição, reparei que, durante as entrevistas, ninguém as indicou espontaneamente, o que me leva a questionar se este foi, ou não, um fator importante para os alunos, tendo em conta que foi induzido por alguém exterior ao grupo.

Além disso, neste primeiro grupo surgiram diversos obstáculos gerados pelos conflitos entre os participantes, sobretudo da parte do autor, mas, surpreendentemente, além de ter incorporado quase todas as propostas na versão final, o autor ainda indicou e reconheceu vários benefícios provenientes da tarefa. Este facto vem reforçar a minha convicção que, após ter terminado a revisão cooperada, o autor do grupo n.º 1 se consciencializou do impacto das propostas no seu texto, permitindo-lhe uma evidente melhoria. Os conflitos e dispersões da parte dos restantes colegas, na minha perspetiva, podem ser explicados pelo facto de apenas terem sido referidas vantagens

da tarefa para o autor do texto analisado. Deste modo, todos os elementos do grupo pensaram que este trabalho foi exclusivamente em prol do autor, sem que nenhum identificasse como uma oportunidade de aprendizagens para os restantes participantes, o que esclarece as posturas adotadas por alguns alunos, pois ao não encararem esta tarefa como vantajosa para eles próprios, também não se empenharam muito na sua realização.

No terceiro grupo, é possível concluir que o texto não foi analisado a um nível profundo, pois não houve intervenção no conteúdo da história ou organização do texto. Além disso, este trabalho não levou a que a autora do grupo n.º 3 pensasse acerca dos problemas na sua redação, nem que se apercebesse dos principais aspetos que devia melhorar na sua escrita, pois pareceu-me que esta aluna se limitou, na maior parte das vezes, a fazer o que os colegas lhe propuseram, sem rever criticamente. Não obstante, este facto também se pode dever às dificuldades dela em entender as propostas dos colegas, pelo que esta pode ter sido uma tarefa de realização mais difícil para ela.

Porém, não me é possível ter certezas acerca do que a autora do grupo n.º 3 viveu ou experienciou no decorrer da tarefa, uma vez que, por diversas vezes, as suas respostas nas entrevistas não fizeram sentido, comparando com a observação que fiz do desenvolvimento da tarefa. Por um lado, é de destacar que as propostas eleitas como as mais importantes não se enquadravam como medidas para dar “mais vida” ao texto, pelo que fica por se perceber a escolha destas em detrimento das restantes. Por outro lado, a autora de “S. Martinho” acusou os colegas de a terem ridicularizado, mas não detetei sinais disso, antes pelo contrário, verifiquei que tentaram ajudá-la e mostraram-se compreensivos com os seus sentimentos. Apesar de, neste grupo, os conflitos terem tido um menor grau de gravidade, os colegas do grupo n.º 3 indicaram os comportamentos da autora como um dos aspetos negativos da tarefa, justificando que traziam um ambiente desfavorável ao trabalho. Por fim, foi interessante constatar que não foram identificadas somente vantagens para a autora, mas também para os restantes alunos, que consideraram que puderam aprender a trabalhar em ambientes cooperativos, a partilhar opiniões sobre textos e também a escrevê-los.

4.2. SUBCAPÍTULO 2 – TAREFA N.º 2

Este subcapítulo contém uma análise da segunda tarefa de revisão cooperativa, cujo foco era um texto informativo acerca do Lince Ibérico. Em ambos os grupos, a revisão cooperativa desenvolveu-se a 03/12/2012 e o procedimento foi semelhante à atividade anterior, pois os alunos reuniram-se nos mesmos grupos e começaram a apresentar as suas produções textuais. Após o último colega ter terminado, foi eleito o texto que mais precisava de melhorar e passou-se à fase seguinte: a leitura atenta do texto e a deteção de problemas no mesmo, com o recurso às fotocópias. De seguida, deu-se a apresentação das propostas e, no final, cada autor reescreveu o seu texto individualmente, com base nas propostas partilhadas anteriormente pelos colegas.

4.2.1 – GRUPO N.º 1

O texto escolhido pelo grupo n.º 1 foi “O Lince Ibérico” (anexo 5.1 – “Segunda Versão de “O Lince Ibérico” (Grupo N.º 1)” – na página 16), tendo sido justificada esta escolha, oralmente, com a falta de sinais de pontuação e a ausência de elementos de ligação entre os vários parágrafos, na medida em que as informações se encontravam desorganizadas. Nesta tarefa, verifiquei que, à exceção dos motivos para a escolha do texto, todas as propostas partilhadas foram registadas na folha de propostas (anexo 5.2 – “Folha de Registo das Propostas dos Colegas do Grupo N.º 1” – na página 17) e encontram-se sintetizadas no quadro em baixo.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	Informação sobre as lutas pela alimentação. “O desaparecimento do Lince Ibérico” no início da frase na 16ª linha.	“Os Linces Ibéricos, caçam os coelhos bravos”. Palavra “Cobras”.	-	A frase “Os Linces caçam mais coelhos e doentes porque correm menos.” para o primeiro parágrafo.
Morfossintático	-	-	-	-
Pontuação	Ponto final.	Algumas vírgulas.	Conjunção “e” por vírgulas.	-
Lexical	-	-	Trocar “viva” por “viver”.	-
Ortográfico	“Tenhem” → “Têm”			
Grafismo	Espaçamento entre “A” e “sua”.			

Formal	-
--------	---

QUADRO 8 - PROPOSTAS DO GRUPO N.º 1 PARA "O LINCE IBÉRICO"

O quadro n.º 8 apresenta apenas 11 propostas, quase metade das contabilizadas na tarefa anterior neste mesmo grupo. Este facto pode dever-se a ter havido um período de tempo mais limitado para a apresentação de propostas, na medida em que esta tarefa foi desenvolvida em apenas uma sessão e a primeira parte serviu unicamente para os alunos relerem várias vezes o texto, identificarem os principais aspetos a alterar e prepararem as propostas. Além disso, despendeu-se algum tempo com os protestos da autora, que perturbou o funcionamento da tarefa.

Nesta sessão, houve uma menor interferência dos adultos no conteúdo das propostas, na medida em que todas partiram da reflexão dos alunos, excetuando o acréscimo de "O desaparecimento do Lince Ibérico" na frase da 16ª linha. Solicitei diversas vezes que os alunos propusessem reformulações além dos erros ortográficos, não para desvalorizar estas propostas, mas especialmente para tentar que não se limitassem a pensar num nível superficial. Na minha opinião, estes pedidos foram concretizados, dado que, em termos de níveis linguísticos, os que mais se destacaram foram a pontuação e a semântica, enquanto nas operações de modificação foram as adições. As alterações na pontuação basearam-se essencialmente na supressão das conjunções "e" e substituição destas por vírgulas.

As propostas semânticas revelaram uma preocupação na ótica da organização, dado que várias vezes foi mencionado que os conhecimentos de um mesmo assunto estavam dispersos ao longo do texto. Assim, os alunos preocuparam-se em eliminar frases que repetiam as mesmas informações e em alterar o seu local na redação. Um exemplo disso foi a única sugestão que surgiu da parte da autora, tal como é ilustrado na conversa seguinte.

Grupo n.º 1, 3 de dezembro de 2012

"Aqui está um erro!" (M.E.)

"Está? Mostra-me lá qual é o erro." (Eu)

"Olha, aqui diz os lince miam para achar um namorado ou uma namorada. E depois disso é que vêm as lutas. Depois é que fala que nascem dois..." (M.E.)

"Então achas que devias trocar as informações?" (Eu)

(A M.E. acenou que sim.)

"Então podes escrever isso. Podes já escrever aquilo que tu achas." (Eu)

"Estão muitos erros da máquina... Muitos erros fizeram na máquina." (M.E.)

"Qual máquina?" (Eu)

“Então, a máquina... A que fotocopiaste...” (M.E.)

“Eu fotocopiei tal e qual como está. A máquina não fez erro nenhum. Isto é tal e qual como tu escreveste.” (Eu)

Neste excerto, além da evidente necessidade de desculpabilização relativa aos problemas do texto, foi notório que a autora pensou sobre a ordem e pertinência das informações, sugerindo uma alternativa de reescrita. De facto, a organização das informações foi um tema central neste trabalho, devido às inúmeras tentativas dos colegas no deslocamento de frases. No entanto, verifiquei novamente dificuldades na apresentação de alternativas para reescrita, limitando-se os alunos, muitas vezes, à identificação das problemáticas. Assim, concluí que houve uma evolução no conteúdo das propostas, uma vez que os alunos procuraram reformular aspetos que exigiram uma reflexão mais profunda. Além disso, verifiquei que os motivos que levaram à escolha desta redação foram também tidos em conta, tal como a tentativa de eliminar a expressão duplicada de “coelho bravo”, ilustrada na transcrição em baixo.

Grupo n.º 1, 3 de dezembro de 2012

“M.E., aqui está ele gosta de coelho bravo noutro para aqui para cima. E aqui em baixo está...” (G.A.)

“Isso é coelho bravo... E tem aqui já coelho bravo.” (D.R.)

“O quê? Aqui olha desaparecimento, não estou falando de alimentação.” (M.E.)

“Mas tens duas vezes coelho bravo.” (G.A.)

“E o que é vocês sugerem para pôr em alternativa?” (Eu)

“Tem dois coelhos... Tem duas vezes coelho bravo...” (D.R.)

“Então e o que é que vocês punham em vez de coelho bravo aqui?” (Eu)

“Perdiz vermelha, que ela não pôs perdiz...” (D.R.)

“Mas isso não faz sentido...” (Eu)

“Iá, não está desaparecendo perdizes vermelhas. Acorda para a vida real!” (M.E.)

“E tu... Não é preciso ficares assim!” (G.A.)

“O que é que vocês propõem para se escrever em vez de coelho bravo? Diz Isa.” (Eu)

“A sua comida preferida.” (I.S.)

“Já está alimentação!” (M.E.)

Esta discussão acerca de “coelho bravo” demonstra que houve o cuidado de propor alternativas que tentassem eliminar algumas das repetições detetadas. Assim, e tendo em conta também as alterações ao nível da pontuação, considero que os alunos tentaram reformular aspetos que não foram resultado de uma leitura superficial, mas antes crítica e reflexiva. Deste modo, constatei que, apesar de os motivos para a

escolha do texto não terem sido registados, houve um cuidado em tentar dar-lhes resposta. A substituição da conjunção “e” por vírgulas compensou a falta de pontuação e suprimiu algumas repetições, bem como as tentativas de deslocamento de informações serviram para reorganizar, em parte, os parágrafos de acordo com as categorias a que pertenciam.

Porém, assim como na tarefa anterior, o desenvolvimento da tarefa n.º 2 foi pautado por um elevado número de conflitos entre os elementos do grupo n.º 1, a maioria provenientes da autora, que revelou comportamentos de uma natureza ainda mais agressiva que o autor da primeira tarefa. Apesar de ter registado todas as propostas apresentadas, protestou contra todas elas, quase sempre com falta de argumentos lógicos, o que contribuiu para o estabelecimento de um ambiente menos favorável ao desenvolvimento do trabalho em regime de cooperação. Além disso, os ditos protestos contribuíram para a dificuldade dos colegas na apresentação de uma solução para os problemas do texto. Esta foi uma dificuldade que se evidenciou ainda mais nesta tarefa, pois pareceu-me que a incapacidade de explicar o que pretendiam alterar se devia à falta de vocabulário inerente à revisão textual, simultaneamente aliada à pouca recetividade da autora. Assim, as minhas intervenções foram sobretudo na resolução de conflitos e apoio na apresentação de propostas.

Contudo, constatei que houve uma evolução significativa no empenhamento dos colegas revisores, contrastante com a tarefa anterior, na medida em que houve um maior tempo de concentração no trabalho, com menores e menos frequentes momentos de dispersão. Assim, considero que a introdução das fotocópias foi bem-sucedida relativamente ao objetivo a que se propunha, pois, como havia mais exemplares do texto e os alunos estavam agrupados em pares/trio, verificou-se um aumento na produtividade. Para além disso, observei os pares a trocarem impressões entre si e a combinarem quem é que ia apresentar as propostas que tinham em comum, pelo que considero que o grupo criou num ambiente cooperativo.

Após ter terminado o registo das recomendações para o seu texto, a autora do grupo n.º 1 elaborou a versão final de “O Lince Ibérico” (anexo 5.3 – “Versão Final de “O Lince Ibérico” (Grupo N.º 1)” – na página 18), tendo reescrito o texto, individualmente. As alterações que esta produção textual sofreu estão resumidas no quadro em baixo.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	Informações acerca de quantas crias nascem, das lutas	Assuntos relacionados com a alimentação e	-	Informação sobre a pelagem do animal passou para depois do habitat: 4ª e 7ª linha

	<p>para se alimentarem e da sua sobrevivência (da 5ª à 7ª linha). Informação que o Lince está em vias de extinção na última linha: “Os Linces Ibéricos estão desaparecendo.”.</p>	<p>caça: frase na 2ª e 3ª linha e da 19ª à 21ª linha da 2ª versão.</p> <p>Informações acerca da descrição física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “e ele é rápido” (4ª linha da 2ª versão); - “Geralmente têm pintas pretas no corpo” (6ª e 7ª linha da 2ª versão); - frase da 7ª à 9ª linha da 2ª versão acerca das orelhas e cauda do Lince. <p>Esconderijos para a mãe e as crias: frase nas linhas 13 e 14 da 2ª versão.</p>		<p>da 2ª versão → 2ª e 3ª linha da versão final.</p> <p>Informação acerca do acasalamento e do nascimento das crias para a seguir das características físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 11ª linha da 2ª versão → 3ª e 4ª linha da versão final; - 15ª linha da 2ª versão → 4ª e 5ª linha da versão final; - 9ª e 10ª linha da 2ª versão → da 5ª à 7ª linha da versão final. <p>Informação acerca dos anos de vida e do peso para depois da reprodução: 5ª e 6ª linha da 2ª versão → 7ª e 8ª linha da versão final.</p> <p>Informação acerca de como as crias aprendem a caçar para depois do peso do Lince: 10ª linha da 2ª versão → 8ª e 9ª linha da versão final.</p>
Morfossintático	-	-	<p>Troca de sujeito: “Os Linces miam” (11ª linha da 2ª versão) → “A fêmea mia” (3ª e 4ª linhas da versão final).</p> <p>Primeira frase passou para o plural: “O Lince</p>	-

			<p>Ibérico, gosta” (1ª linha da 2ª versão) → “Os Linces Ibéricos Gostam” (1ª linha da versão final).</p> <p>Frase sobre os pelos no focinho: “Os Linces têm pelos no focinho” (4ª linha da 2ª versão) → “Tem uma barba grande no focinho” (2ª e 3ª linha da versão final).</p> <p>Conjunções: “e” (15ª linha da 2ª versão) → “ou” (5ª linha da versão final).</p>	
Pontuação	-	<p>Todas as vírgulas.</p> <p>Ponto final no fim da 1ª linha da 2ª versão.</p>	-	-
Lexical	-	-	<p>“viva” (1ª linha da 2ª versão) → “viver” (1ª linha da versão final).</p>	-
Ortográfico	“Tênhem” (5ª linha da 2ª versão) → “Têmhem” (7ª linha da versão final).			
Grafismo	-			
Formal	“gosta” (1ª linha da 2ª versão) → “Gostam” (1ª linha da versão final).			

QUADRO 9 - ALTERAÇÕES VERIFICADAS NA VERSÃO FINAL DE "O LINCE IBÉRICO"

As alterações entre as duas versões do texto são notórias, sendo a dimensão uma das distinções mais evidentes, dado que a reformulação final de “O Lince Ibérico” conta com um parágrafo com um total de 11 linhas, em contraste com a 2ª versão que contém mais 10 linhas. Em concordância, é igualmente evidente a diferença entre os

quadros, dado que foram efetuadas mais 7 operações em relação ao que foi proposto. Das propostas partilhadas, somente 6 foram realizadas, sobretudo no que diz respeito à supressão semântica, substituição morfológica e pontuação. A autora investiu bastante na exclusão de informação, o que deu origem à diminuição significativa das dimensões do texto, e na organização das informações, ainda que as características físicas e a reprodução sejam abordadas intervaladamente.

As propostas de eliminação de sinais de pontuação integraram as medidas de reescrita do texto, mas foram interpretadas de uma forma extremista, pois foram erradicadas todas as vírgulas. Como consequência, as frases do texto são curtas e nem sempre estão articuladas entre si, sendo frequente a inserção de novas informações sem haver uma transição de um tema para o outro. Outros aspetos importantes e discutidos em grupo não foram incluídos, como por exemplo a palavra “tenhem” que, apesar de em menor número, permaneceu na versão final, acentuada com um acento circunflexo. Contudo, não encontro qualquer motivo que justifique a escolha de algumas sugestões em detrimento de outras, nem o que levou a aluna a efetuar o excesso de supressões.

4.2.2 – GRUPO N.º 3

A tarefa n.º 2 no grupo n.º 3 teve o texto “O lince ibérico” (anexo 5.4 – “Segunda Versão de “O lince ibérico” (Grupo N.º 3)” – na página 19) como foco de análise, tendo sido registado na folha de propostas (anexo 5.5 – “Folha de Registo das Propostas dos Colegas do Grupo N.º 3” – na página 20) que os motivos para a sua eleição foram a presença de algumas repetições e a desadequação dos tempos verbais. Comprovei ainda que todas as propostas apresentadas foram registadas, estando organizadas no quadro em baixo.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	Frase “para namorar e terem crias” associada ao encontro entre o macho e a fêmea. Informação acerca dos meses de acasalamento: “acasalam entre o mês de janeiro e	-	Reformulação da frase acerca do número de crias que nascem: “A fêmea nasce” → “Nascem entre 2 a 4 crias”.	-

	fevereiro”.			
Morfossintático	Preposição “de”.	-	Tempos verbais: “foi caçar” → “caça”. Troca de uma conjunção por uma preposição: “e” → “a”. Artigo indefinido passa para definido (10ª linha): “Uma” → “as”	-
Pontuação	Vírgula. Travessão.	-	-	-
Lexical	-	-	-	-
Ortográfico	“Femêa” → “Fêmea”.			
Grafismo	Reescrever a palavra “levou”.			
Formal	Maiúscula na palavra “fim”.			

QUADRO 10 - PROPOSTAS DO GRUPO N.º 3 PARA "O LINCE IBÉRICO"

Como se pode verificar, o número de propostas (12) foi menor que na tarefa anterior e não houve um nível linguístico que se destacasse. Este decréscimo pode dever-se a vários fatores, tais como o período de tempo mais reduzido para apresentar propostas ou por ter havido algum dispêndio de tempo com a falta de preparação de algumas duplas. Contudo, comparando ambas as tarefas, observei uma diminuição de propostas na ortografia e pontuação e um aumento na morfossintaxe e semântica, tendo sido todas as propostas da autoria dos alunos. O acréscimo semântico, associado à ausência de supressões, leva-me a concluir que houve um cuidado de adicionar e retificar o conteúdo do texto, sendo um exemplo disso o seguinte diálogo.

Grupo n.º 3, 3 de dezembro de 2012

“Não percebi esta informação! Podemos tirá-la.” (V.T.)

“Então não é importante encontrar fêmeas?” (Eu)

“Ó professora, não percebo, o lince ibérico encontra fêmeas, mas elas...” (V.T.)

“Encontra como? Podíamos era pôr como. Como é que os lincos ibéricos se chamam?” (Eu)

“Mas eu não estou a perceber...” (V.T.)

“Nem eu...” (F.G.)

“Então D.S., explica-lhes lá, como é que eles encontram a fêmea?” (Eu)
“Mas os linces ibéricos encontram a fêmea, deve ser a sua mãe...” (V.T.)
“Não, uma fêmea para quê? Conta lá.” (Eu)
“Para namorar.” (F.G.)
“Para ter uma cria.” (D.S.)
“Exatamente, para namorarem e terem um bebé. Então, podem pôr isso.” (Eu)
“Ah! Já percebi!” (V.T.)

Este é um dos episódios que caracteriza uma das grandes potencialidades desta tarefa, a de os colegas poderem contribuir para o melhoramento de um texto, mas contando com o apoio de quem escreveu, que, melhor do que ninguém, pode esclarecer as dúvidas, tornando mais rico o diálogo acerca dos textos. Outro episódio que ilustrou bem esta interação entre os participantes foi a reflexão acerca do nascimento das crias, tal como está transcrito de seguida.

Grupo n.º 3, 3 de dezembro de 2012

“Uma fêmea nasce entre 2 e 4 crias. Não é a fêmea que nasce, são as crias que nascem. Percebes? Nasce as crias, não é a fêmea que nasce. É as crias. Porque se as crias nascem, é a fêmea que nasce primeiro.” (T.A.)
“Qual é que é para trocar?” (D.S.)
“A fêmea nasce.” (T.A.)
“Por?” (V.T.)
“Uma fêmea... Começa a ficar grávida de entre duas a quatro crias.” (T.A.)
“Não percebi nada.” (D.S.)
“Uma fêmea está grávida de entre 2 a 4 crias. Não é a fêmea nasce.” (T.A.)
“Não, nascem entre duas a quatro crias. Boa ideia?” (V.T.)
“Vêm lá, vêm lá esta frase: uma fêmea nasce entre duas a quatro crias. É a fêmea que nasce?! É a fêmea que nasce?!” (T.A.)
“É as crias.” (L.C.)
“São as crias. Ou é a fêmea que nasce?” (T.A.)
“Ou podia ser: nascem entre duas a quatro crias.” (V.T.)
“Iá.” (L.C.)
“Os filhos que nascem da fêmea... Não, a fêmea fica grávida entre duas a quatro crias.” (T.A.)
“Epá, nascem entre duas a quatro crias!” (V.T.)
“O que ele está a dizer está bem... Nascem entre duas a quatro crias.” (L.C.)

“Olha, vamos fazer assim tiramos a, vá, a fêmea nasce e fica nascem entre duas quatro crias, é isso.” (T.C.)

Esta foi uma das situações mais enriquecedoras de troca de ideias através do diálogo, sem haver conflitos, na qual quase todos os elementos estiveram interessados em encontrar uma solução. Acrescento ainda que, na minha perspetiva, estas operações ao nível da organização foram as que exigiram um nível de reflexão mais profundo, distinguindo-se do nível superficial anteriormente observado. De igual modo, foi significativo o aumento das propostas morfossintáticas, mas, infelizmente, não houve qualquer fundamentação para estas reformulações, o que, na minha opinião, também se deveu aos alunos terem poucos conhecimentos explícitos a este nível. Pelo que observei, estas propostas vinham de um conhecimento inconsciente e espontâneo dos alunos, proveniente do uso da Língua Portuguesa, na oralidade e na escrita, que se foi aperfeiçoando com as interações em que foram corrigidos e que, mesmo sem esclarecimentos, os levaram a dominar cada vez mais e melhor a sua língua materna. Além disso, verifiquei que os motivos de escolha do texto não se constituíram como uma preocupação na apresentação de propostas, tendo apenas havido uma intervenção em relação aos tempos verbais. Inicialmente, o grupo explicou que os tempos verbais não eram adequados por darem uma noção de passado, mas o único verbo no pretérito perfeito era o da primeira frase, que originou a única proposta desse tipo. Foi ainda escrito que “O lince ibérico” continha repetições, sem que tal tivesse sido mencionado pelos colegas, e, de igual modo, não foi proposto nada nesse sentido.

Acerca dos comportamentos, é de destacar a postura do autor do grupo n.º 3, pois permitiu-me presenciar um comportamento apropriado à situação, pois nunca foi agressivo, nem tão pouco se mostrou desinteressado. De facto, este aluno foi sempre um elemento apaziguador em momentos de conflito e, pelo interesse demonstrado, tenho motivos para acreditar que compreendeu o principal objetivo da tarefa. Outra evidência significativa foi o aumento do número de situações em que se estabeleceu um ambiente cooperativo, no qual os alunos foram capazes de colaborar uns com os outros, como foi o caso das diversas ocasiões em que o autor foi ajudado a registar as propostas e a participação conjunta para a apresentação de propostas de reescrita.

Gostaria ainda de realçar as vantagens trazidas pela introdução das fotocópias, como por exemplo os alunos não terem escrito e/ou apagado nada na folha original e a maior autonomia que tiveram para reler o texto, tendo um tempo e um espaço maiores para refletirem verdadeiramente acerca da produção textual em análise. Em resultado da comparação entre o que foi proposto pelos colegas, a segunda versão e a versão

final de “O lince ibérico” (anexo 5.6 – “Versão Final de “O lince ibérico” (Grupo N.º 3)” – na página 21), surge o quadro seguinte com a síntese das alterações feitas na reformulação final desta produção textual.

Nível Linguístico	Operações de Modificação			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	-	-	Reformulação da frase acerca do número de crias que nascem: “Uma fêmea nasce entre 2 e 4 crias” (linhas 2 e 3 da 2ª versão) → “Nascem entre 2 a 4 crias” (linhas 2 e 3 da versão final).	-
Morfossintático	-	-	Tempos verbais: “foi caçar” (1ª linha da 2ª versão) → “caça” (1ª linha da versão final). Artigo indefinido para definido: “Uma” (10ª linha da 2ª versão) → “a” (10ª linha da versão final).	-
Pontuação	-	-	-	-
Lexical	-	-	-	-
Ortográfico	“Femêa” (linhas 3, 4 e 5 da 2ª versão) → “Fêmea” (linha 4 da versão final).			
Grafismo	Melhoria da caligrafia da letra “v” na palavra “levou”, comparando as duas versões.			
Formal	Escrita da palavra “fim” com letra maiúscula (16ª linha da versão final).			

QUADRO 11 - ALTERAÇÕES VERIFICADAS NA VERSÃO FINAL DE "O LINCE IBÉRICO"

Num primeiro olhar ao quadro n.º 11, é perceptível que o número de modificações (6) foi muito menor do que o número de recomendações e que todas elas constavam na folha de propostas, pelo que o autor não modificou nada que não tivesse sido previamente discutido, tendo-se mantido num nível superficial de reescrita. Penso que este número reduzido está relacionado com a falta de especificação das restantes propostas, pois a maior parte não foi acompanhada da indicação acerca da sua localização no texto, tendo sido a substituição a única operação de modificação efetuada.

Além disso, o facto das recomendações ortográficas, gráficas e formais terem sido realizadas, comprova que o autor se limitou a um nível superficial de reformulação, pois poderia ter relido o seu texto e ter realizado outras alterações. No entanto, tal não

sucedeu, o que me leva a inferir que esta componente textual era, para ele, uma operação difícil de concretizar, sentindo dificuldades em detetar e identificar partes do seu texto que necessitavam de ser reescritas. Assim sendo, na minha opinião, é pouco esclarecedor o impacto que esta sessão de trabalho teve para o autor do grupo n.º 3, na medida em que, ainda que tenha parecido interessado, não houve qualquer demonstração de que este aluno tirou proveito desta situação de aprendizagem, visto que a sua redação não evidenciou muitos melhoramentos.

4.2.3 – ENTREVISTAS AOS GRUPOS

As entrevistas acerca da segunda tarefa foram também feitas separadamente aos autores e grupos, neste caso, durante o dia 4 de dezembro de 2012. Os autores dos grupos n.º 1 e n.º 3 indicaram as propostas dos colegas e a intervenção dos mesmos como o ponto mais positivo da tarefa, justificando que esta era a melhor forma de aperfeiçoar o seu texto e de aprender mais sobre a escrita. Relativamente aos pontos negativos, cada um indicou aspetos diferentes, pois a autora do grupo n.º 1 referiu que um dos pontos negativos tinha sido a falta de compreensão dos colegas acerca da sua caligrafia, pois se a tivessem realmente percebido não teriam proposto nenhuma alteração, porque não havia nada para corrigir. Por seu lado, o autor do grupo n.º 3 identificou a etapa de elaboração da versão final, porque era-lhe difícil estar a escrever e, simultaneamente, a olhar para a ficha de propostas dos colegas, a tentar descobrir onde fazer as reformulações registadas.

Relativamente às respostas dos grupos, o grupo n.º 1 afirmou que o que tinha corrido melhor tinha sido o ambiente cooperativo estabelecido e o facto de se ter proporcionado uma oportunidade de aprendizagem para a autora do texto analisado, ao passo que o grupo n.º 3 indicou que o que tinha corrido melhor tinha sido o ambiente favorável à revisão cooperada. Como o que tinha corrido pior, ambos mencionaram os comportamentos inapropriados, no primeiro grupo relativamente à autora e no grupo n.º 3 em relação aos colegas revisores. Em ambos os casos, foi justificado que os comportamentos originavam barulho desnecessário, o que tornava a tarefa menos aprazível e desconcentrava os participantes.

A pergunta seguinte debruçou-se acerca dos níveis linguísticos e dos aspetos em que os alunos mais se centraram na revisão textual. As propostas mais importantes para a autora do grupo n.º 1 foram na pontuação e repetições, enquanto para o autor do grupo n.º 3 foram a troca de “e” por “a” e a substituição de “foi caçar” por “caça”. Além disso, a autora do grupo n.º 1 disse que tinha integrado, na versão final, todas as propostas apresentadas, porque só desse modo poderia melhorar o seu texto, mas o

autor do grupo n.º 3 declarou que não as tinha integrado todas porque não conseguiu identificar os locais onde deveria realizar algumas das modificações. Acerca de quais os aspetos linguísticos em que se centraram mais, ambos os grupos mencionaram a ortografia, a pontuação e a reestruturação frásica, tendo o grupo n.º 1 referido ainda organização das informações e o grupo n.º 3 o acréscimo de informações e o evitamento das repetições.

Para concluir, indaguei ainda acerca da importância que esta tarefa teve para os alunos e considerei interessante que a maioria deles, os dois autores e quase todo o grupo n.º 1, declararam que os benefícios tinham sido unicamente para os autores dos textos analisados, pois assim tinham construído mais aprendizagens acerca da escrita. Apenas um dos alunos do grupo n.º 1 e todo o grupo n.º 3 defenderam que as aprendizagens tinham sido para todos, pois ao reverem o texto de outro colega foi possível aprenderem com os seus erros, construindo mais e melhores aprendizagens acerca de como se deve escrever. O grupo n.º 3 referiu ainda que também houve a possibilidade para aprenderem a trabalhar em grupo e melhorarem o texto do colega.

4.2.4 – CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA TAREFA N.º 2

A tarefa n.º 2 teve um desenvolvimento diferente nos dois grupos, mas, na minha opinião, não tão acentuado como se verificou na primeira tarefa. Em ambos os grupos verificou-se um decréscimo do número de propostas apresentadas, o que penso que se deve à divisão do tempo de trabalho, diminuindo a fase de preparação e apresentação das propostas. Ainda assim, também se verificaram essencialmente duas vantagens com esta organização do trabalho, pois com a existência de um tempo específico para a leitura, deteção de problemas e preparação das propostas, foi notório que houve uma evolução no conteúdo dos *feedbacks*. Por outras palavras, com o aumento do tempo exclusivo para refletirem sobre o texto, os alunos tiveram a possibilidade de pensarem, de uma forma mais profunda, acerca das problemáticas detetadas, sendo então capazes de apresentar propostas mais complexas. A outra vantagem foi ao nível da independência dos grupos, que conseguiram trabalhar de uma forma mais autónoma, levando ao decréscimo da necessidade da minha intervenção.

Em relação aos aspetos em que se diferenciaram, no grupo n.º 1, houve uma notória diferença entre o quadro das propostas e o das modificações realizadas. Considero que, apesar de ter havido um aumento grande no número das modificações na versão final, tal não é sinónimo que a autora tenha feito uma verdadeira reflexão acerca do seu texto. Na minha opinião, a autora atuou sobre o seu texto de forma mais intensiva,

como foi o caso da eliminação de informações, por ter pensado que talvez isso resolvesse a desorganização de conteúdo, mas não se apercebendo que, desse modo, excluía informações importantes. Por outras palavras, parece-me que a elaboração desta versão final empobreceu “O Lince Ibérico”, o que fez com que surgisse a minha dúvida de se esta foi uma situação de aprendizagem para a autora do grupo n.º 1.

Para além disso, os comportamentos no primeiro grupo destacaram-se, uma vez mais, pelos conflitos, que diversas vezes ocuparam o lugar principal. A autora parecia relutante em aceitar a escolha do seu texto para a revisão coletiva e em ouvir as propostas das colegas para reescreverem e melhorarem o seu texto, pelo que esteve constantemente a levantar objeções. Penso que a aluna ficou com a noção errada de que “O Lince Ibérico” era um “mau” texto, o que incentivou à associação de um sentimento negativo à tarefa e contribuiu para as suas atitudes negativas. Também para os colegas revisores, os comportamentos da autora foram encarados como um aspeto contraproducente, tornando a atividade mais difícil de realizar devido a esta influência negativa. No entanto, e ainda assim, a modalidade de trabalho em grupo foi reconhecida como um ponto positivo.

Para finalizar, o grupo n.º 1 continuou a considerar que a revisão cooperada foi mais benéfica para quem produziu o texto escolhido, o que poderá explicar a persistência dos comportamentos desviantes. Tal como já expliquei, o facto de os participantes apenas encontrarem benefícios para os autores poderá fazer com que não equacionem objetivos para si mesmos e não se empenhem tanto neste género de tarefas. Ainda assim, ressalvo que observei mais momentos de concentração e gosto na realização nesta segunda tarefa.

Relativamente ao grupo n.º 3, também existem diferenças evidentes entre os quadros, na medida em que foi notório que o autor do texto analisado não incluiu algumas das propostas apresentadas. Esta ausência foi justificada com as dificuldades sentidas pelo aluno na localização das propostas, não só pela falta de especificação, mas também porque considerou confuso o processo de elaboração da versão final. Além disso, este foi o único caso em que o autor não incluiu na reescrita do texto qualquer alteração da sua autoria. De facto, e apesar de todo o interesse demonstrado durante a tarefa, considero que a versão final de “O lince ibérico” mostra muito pouco dos contributos dos colegas para o aperfeiçoamento deste texto.

Além disso, as entrevistas aos elementos do grupo n.º 3 confirmaram a minha ideia de que esta tarefa se desenvolveu de forma harmoniosa e com um ambiente produtivo, tendo sido a principal causa a atitude assertiva e positiva do autor. Estas respostas levam-me a crer que as posturas dos participantes são fundamentais para que a

atividade seja benéfica para todos e reconhecida como tal, sendo este um aspeto fulcral para que os alunos associem sentimentos positivos à revisão cooperada. O facto de apreciarem estas tarefas é também essencial para que se empenhem, se sintam motivados e construam verdadeiras aprendizagens acerca da escrita.

No entanto, a relação entre os motivos para a escolha do texto analisado e as propostas apresentadas foi muito pouco evidente nesta tarefa, uma vez que nunca foram debatidas propostas para tentar corrigir as repetições e apenas houve uma proposta para a desadequação dos tempos verbais, o que me leva a crer que os motivos para a escolha do texto não foram alvo de uma reflexão profunda e não se constituíram como uma das prioridades do grupo n.º 3 para a sua intervenção.

Para finalizar, a tarefa foi reconhecida como significativa pela maioria do grupo, não só para ajudar na reformulação do texto, mas também, e sobretudo, como vantajosa para todos os participantes. Por outras palavras, a revisão cooperada deste dia foi considerada uma oportunidade para se construírem aprendizagens no domínio da escrita e de como trabalhar em grupo. Deste modo, este reconhecimento leva-me a pensar que os alunos encararam esta tarefa como enriquecedora, sobretudo e através das experiências, ideias e sentimentos positivos associados à tarefa.

4.3 – CONSTATAÇÕES GERAIS ACERCA DA ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados neste projeto de investigação retrata apenas duas tarefas, desenvolvidas com dois grupos, e, apesar de os seus resultados não se poderem constituir como conclusões universais, verifiquei que determinadas ocorrências eram comuns, servindo esta narrativa para apresentar os resultados mais evidentes. Primeiro, a presença de repetições foi um dos motivos para a escolha de cada um dos textos analisados, constituindo-se este como um aspeto que é rapidamente identificado pelos alunos. Ainda assim, nem por isso as propostas tiveram sempre esse motivo como uma prioridade, tendo sido pouco frequentes e limitando-se, sobretudo, à substituição da conjugação “e” por vírgulas. Esta estratégia de eliminação de repetições constitui-se, em ambas as tarefas e grupos, como a principal estratégia de intervenção nos textos.

Em segundo lugar, a par das descrições e análises, realizei também uma contabilização do número de intervenções em cada um dos níveis linguísticos e operações de modificação, quer nas propostas dos colegas, quer na versão final. Nas propostas apresentadas, destacou-se um maior e igual número de operações semânticas e de pontuação, estando a primeira sobretudo relacionada com a retificação e acréscimo de informação, enquanto a segunda serviu essencialmente

para a adição de vírgulas, com o intuito de evitar repetições. Ainda nas propostas, verifiquei que a ortografia apresentava um número próximo nas sugestões, que constaram em todos os quadros. Quanto à versão final, contei um número igual de alterações de semântica e pontuação, mas deparei-me também com uma evolução positiva nas alterações morfofossintáticas, parecendo que os alunos modificaram mais ao nível morfofossintático do que o que lhe foi pedido. No que diz respeito às operações, sobre as propostas, a maior parte foi no sentido de acrescentar novas informações ou pontuações, enquanto a substituição se evidenciou com um número ligeiramente mais baixo. Na versão final, além de ter havido um aumento no número de supressões, a situação inverteu-se, pois a substituição ultrapassou a adição em cerca de 8 intervenções, podendo este facto estar relacionado com a maior facilidade dos alunos em substituir.

De igual modo, comparei as respostas dos alunos e detetei aspetos em comum. Por um lado, os autores destacaram como pontos positivos a colaboração dos colegas e a boa qualidade dos seus contributos e, por outro lado, os revisores identificaram o trabalho de grupo, o ambiente cooperativo e o apoio concedido aos autores como o que tinha corrido melhor. Porém, os comportamentos inapropriados foram mencionados por todos como os principais pontos negativos, tornando evidente que os envolvidos, independentemente do papel que adotaram, consideraram que este tipo de ocorrências contribuiu negativamente para o desenvolvimento da tarefa.

Em relação às propostas mais importantes, os revisores e os autores identificaram os mesmos aspetos, mas discordaram quanto ao seu nível de importância. Por um lado, os autores dos textos analisados responderam que as supressões das repetições foram as mais proveitosas, mencionando também as correções ortográficas, as alterações morfofossintáticas e a reescrita de frases. Por outro lado, os grupos destacaram a necessidade de pontuar, tendo mencionado ainda as repetições, correções ortográficas e reestruturação de frases. Deste modo, apesar de as propostas terem sido essencialmente as mesmas, divergiram quanto ao grau de relevância.

Para terminar, todos os alunos envolvidos consideraram a revisão cooperada uma tarefa importante e fundamentaram a sua opinião com argumentos semelhantes. O mais referido foi a oportunidade para os autores de desenvolverem as suas competências de escrita, seguindo-se o benefício do melhoramento dos textos analisados. Além disso, mencionaram, ainda que num menor número de vezes, a possibilidade de trabalharem em conjunto e a oportunidade de todos melhorarem as suas competências de escrita.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES GLOBAIS

O presente e último capítulo deste trabalho tem como objetivo debruçar-se acerca da intervenção desenvolvida e apresentar uma possível resposta à questão inicial deste trabalho, baseada nos resultados obtidos. Para tal, irei, sobretudo, fundamentar-me nas evidências que mais se destacaram no capítulo anterior, que permitem que, de algum modo, se compreenda alguns dos benefícios mais importantes e provenientes da revisão cooperada. Além disso, as considerações globais constituem-se igualmente como um espaço de reflexão acerca das dificuldades e obstáculos com que me deparei ao longo da dinamização das tarefas de reflexão cooperada.

O primeiro aspeto sobre o qual gostaria de refletir prende-se com a fase inicial da revisão cooperada, mais concretamente a definição do texto que iria ser analisado. As escolhas dos textos pelos grupos, feitas através de uma eleição, não deixaram dúvidas quanto aos resultados, pois os grupos, numa primeira tentativa, conseguiram sempre atingir uma maioria. Posteriormente, foi solicitado aos alunos, em cada uma das tarefas, que explicassem as razões que os levaram a votar naquela produção textual e que registassem essas razões na folha de propostas fornecida. De todos os motivos apresentados, independentemente se foram registados ou não, as repetições foram sempre mencionadas, surgindo, assim, como um dos aspetos que é facilmente identificado pelos alunos durante as leituras de revisão.

As repetições, efetivamente, foram um dos aspetos mais notados e debatidos durante as sessões de revisão cooperada, mas, talvez devido às dificuldades dos alunos na apresentação de propostas de reescrita, apenas foi verificado um tipo de intervenção no sentido de eliminar repetições. Esta intervenção limitou-se à substituição da conjunção “e” por vírgulas, tornando-se esta a sua estratégia preferencial. Apesar de o uso de “e” nas composições ser deveras frequente, constatei também que existiam outras palavras/expressões repetidas, mas nada foi feito no sentido de as eliminar e/ou substituir, havendo, portanto, um maior investimento em pontuar do que na diminuição de repetições através de outras estratégias.

Em concordância, verifiquei que, quer nas propostas, quer nas modificações realizadas na reescrita da versão final, a pontuação foi um dos dois níveis linguísticos com um maior número de intervenções, seguido da semântica. Os alunos revisores e autores recorreram sobretudo às vírgulas para pontuar, com operações de adição e substituição, demonstrando que esta era uma das suas principais preocupações na revisão textual. No que diz respeito às alterações na semântica, na minha perspetiva, transparece uma intenção dos membros dos grupos em interferir no significado dos textos, com a adição e substituição de informações e/ou pormenores, revelando que os alunos leram para além dos aspetos mais óbvios e superficiais e manipulando os conteúdos textuais.

Quanto às operações de modificação, as mais frequentes nas propostas dos colegas foram, por esta ordem, as adições e substituições; todavia, na versão final, verificou-se uma situação inversa, ou seja, as adições e as substituições foram novamente as operações de modificação mais usadas, mas as substituições contaram com um maior número de intervenções do que as adições. Este facto parece indicar que, apesar de os colegas terem tentado inserir mais informações, palavras ou sinais de pontuação, os autores dos textos analisados preferem substituir, sobretudo através da colocação de vírgulas em vez da conjunção “e”. Outro indício que comprova este facto é que os alunos revisores destacaram a necessidade de pontuar os textos como um dos aspetos que tiveram mais em conta durante a tarefa. Esta resposta sugere que, por um lado, o cumprimento das regras de pontuação é significativo e dominado pelos alunos e, por outro lado, poderá significar que, nas leituras, os participantes se centraram principalmente num nível mais baixo de reflexão.

Efetivamente, fazer com que os alunos refletissem de um modo mais profundo, durante a revisão, revelou-se para mim uma dificuldade, uma vez que dizer-lhes para não se basearem num nível superficial não tinha qualquer efeito. Tal como foi já referido no quadro teórico, pedir simplesmente a um aluno que reveja e que o faça de uma forma crítica não se constitui como uma das medidas potenciadoras de reflexão, muito menos quando a revisão não faz parte das rotinas habituais de escrita em sala de aula. Antes pelo contrário, pois, com este pedido, os alunos ficam confusos e frustrados, porque, ao mesmo tempo que se apercebem que não estão a corresponder às expectativas do professor, não são esclarecidos acerca do que é necessário para rever criticamente um texto. Apesar de um nível de reflexão menos complexo ser aceitável para esta faixa etária, ainda assim considere importante tentar estimular um pensamento crítico e que fosse além dos níveis linguísticos mais óbvios. Para agir no sentido de ajudar na revisão, durante a minha prática pedagógica, apresentei essencialmente duas iniciativas, que, devido às diversas atividades programadas, apenas se centraram na primeira tarefa.

A primeira foi a intervenção já descrita na análise, na qual decidi espontaneamente sentar-me com os membros do grupo e conversar com eles, de maneira a levá-los a refletir sobre o que estava escrito nas redações do colega. A segunda iniciativa, que não foi descrita no capítulo de análise por não estar diretamente relacionada com as tarefas propostas, consistiu numa revisão em grande grupo, sugerida pela professora cooperante. Nesta revisão em grande grupo, selecionei algumas das problemáticas mais frequentes nas produções textuais e transcrevi-as no quadro, para reformular e reescrever com os alunos. Esta iniciativa foi uma maneira de escrever em com todos e

exemplificar várias formas de escrita e reescrita, ao mesmo tempo que serviu para sintetizar as principais operações de modificação a efetuar.

Apesar de, no papel de investigadora, não querer influenciar os alunos, de maneira a obter dados reais, constatei que era impossível não o fazer, sobretudo na primeira tarefa. Na minha opinião, se não o tivesse feito, a revisão, sobretudo no grupo n.º 1, seria menos rica e teria terminado demasiado cedo, sem que os participantes pensassem criticamente acerca do texto que estavam a analisar. Além disso, na outra vertente da minha intervenção, enquanto professora estagiária, considero que a minha influência foi pertinente, principalmente por os alunos se encontrarem num nível inicial de aprendizagem, uma vez que só escrevendo com eles e demonstrando-lhes várias formas de o fazer é que é possível que os alunos construam aprendizagens na escrita e formem as suas próprias estratégias de revisão.

A inclusão das propostas na versão final era outro foco de análise neste projeto de investigação, no qual verifiquei que apenas um aluno admitiu que não integrou todas as propostas, devido a dificuldades sentidas no processo de reescrita. No entanto, constatei que não houve a integração de todas as propostas por parte dos restantes autores, ainda que tenham afirmado que somente desse modo é que conseguiam aperfeiçoar os seus textos. Assim, esta foi uma questão cuja resposta foi incompleta, dado que fiquei sem saber qual o motivo que levou à não integração das propostas, se por exemplo também se devia a dificuldades na reescrita da versão final ou se estava relacionado com outras razões, como não considerarem as propostas necessárias ou por terem sido apresentadas por um determinado colega.

Devido à dificuldade em encontrar fundamentos que justifiquem as opções dos alunos na reescrita da versão final, penso que poderia ter sido igualmente interessante propor que os autores reescrevessem com o grupo, para verificar se todas as sugestões eram incluídas, se algum aspeto era posto de parte ou se havia algum acréscimo. Porém, a minha intenção de manter os alunos isolados tinha como objetivo verificar quais eram as sugestões incluídas na versão final, tendo ficado sem saber o que levou à eliminação de algumas sugestões ou ao incremento de outras modificações. Uma forma de poder conseguir responder a esta questão poderá ser, no futuro, realizar um novo estudo, incidente na revisão cooperada, sobretudo na reescrita da versão final. Com este novo estudo, pretendo verificar quais são as razões que levam à modificação de uma determinada parte e/ou palavra, que não foi debatida, ou o que faz com que os alunos ignorem ou incluam uma proposta dos colegas. Acerca da elaboração da versão final, gostaria ainda de acrescentar que considerei deveras interessante o facto de em 3 das 4 situações analisadas, os autores dos textos terem modificado aspetos que não tinham sido referidos pelos colegas, levando-me a crer

que, para os autores, a situação de trabalho em grupo, focada na sua composição, incentivou à releitura e reflexão crítica sobre o texto, alterando-o conforme considerassem necessário.

Neste projeto de investigação pretendia também saber quais as aprendizagens que os alunos associavam às tarefas de revisão cooperada, tendo sido as entrevistas um instrumento fundamental para dar resposta a esta questão. É importante informar que nenhum participante afirmou que esta tarefa não tinha sido significativa, o que me leva a crer que todos os envolvidos tiveram a noção que a revisão foi proveitosa e na qual foi possível construir aprendizagens. As vantagens mais indicadas foram no sentido de favorecer quem escreveu o texto analisado, pois foi mencionada a oportunidade de os autores desenvolverem competências relacionadas com a escrita e o efetivo melhoramento das suas produções textuais. Deste modo, penso que se confirma a minha inferência referente às dispersões dos restantes elementos dos grupos, que, ao identificarem os colegas autores como únicos destinatários das aprendizagens, não se sentiram motivados na realização do trabalho.

Contudo, apesar de em menor número e especialmente após a segunda tarefa, foi também referida a possibilidade de trabalho em conjunto e o melhoramento das competências textuais de todos os participantes, como motivos que justificaram o facto de esta atividade ter sido importante. Estes e os outros motivos constituem-se como uma prova de que os alunos compreenderam os principais objetivos das tarefas, o melhoramento do seu desempenho na escrita, sobretudo na revisão, o aperfeiçoamento dos textos elaborados, com recurso aos contributos dos colegas, e o estímulo à criação de um ambiente cooperativo. O reconhecimento destes aspetos, ainda que tenham sido salientados alguns em detrimento de outros, poderá ser um indício do impacto que esta tarefa teve para os participantes, no sentido de os levar a progredir na escrita. Todavia, não houve qualquer atividade programada que servisse para comprovar esta situação, visto que não houve tempo de intervenção suficiente para que fosse notória uma evolução.

Relacionados com as aprendizagens reconhecidas estão também pontos negativos e positivos indicados nas entrevistas. Por um lado, apercebi-me que quando os alunos consideraram que a tarefa tinha corrido “bem” o número de pontos positivos foi muito maior e vice-versa, ou seja, quando os participantes encararam a revisão como tendo corrido pior, mencionaram mais pontos negativos. O tipo de papéis que assumiram, autores ou revisores, também parece determinar a opinião acerca do que correu melhor e pior. Por um lado, os autores dos textos analisados indicaram que o melhor foi os colegas colaborarem para o aperfeiçoamento do seu texto, evidenciando a qualidade dos seus contributos, e, por outro lado, para os colegas revisores o melhor

da tarefa foi a possibilidade de trabalhar em grupo, a criação de um ambiente cooperativo e os autores das composições revistas terem aceitado os seus comentários. Contudo, no que concerne aos pontos negativos, os participantes partilharam opiniões semelhantes, na medida em que todos mencionaram os comportamentos inapropriados. Comparando as respostas, é perceptível que, apesar de terem concepções diferentes acerca dos benefícios, todos estão de acordo que o que mais prejudicou o desenvolvimento do trabalho foram os comportamentos desviantes.

Tendo em conta estes dados, percebi que os alunos envolvidos reconhecem mais aprendizagens construídas e apreciam mais a revisão cooperada quando os conflitos não foram o centro da tarefa. Por outras palavras, independentemente de terem apresentado muitas ou poucas propostas, ou se estas foram contributos que permitiram modificar o texto em profundidade, para os participantes o mais importante era um ambiente de trabalho harmonioso e sem discussões. Quando é esse o caso, os alunos, conseqüentemente, passam a apreciar este tipo de tarefas, mostrando empenhamento na sua realização e vontade em repeti-las. Assim, era imperativo encontrar uma estratégia que permitisse controlar e diminuir os conflitos, tornando-os mais proveitosos, transformando-os em verdadeiras partilhas de conhecimento e construções de aprendizagens.

No entanto, a mediação de conflitos foi uma das minhas maiores dificuldades enquanto professora estagiária e responsável pela dinamização da tarefa, visto que verifiquei, com uma maior frequência do que o desejado, que em vários momentos os conflitos ocuparam o lugar principal do trabalho. Para ser sincera, tive a percepção de que não fui capaz de tomar uma medida que evitasse estes conflitos, pois o que fiz foi sentar-me junto dos grupos, de maneira a liderar e reorganizar o trabalho, o que, momentaneamente, me permitia obter o efeito desejado. No entanto, também me apercebi que, instantes após eu ter abandonado o grupo, voltava a gerar-se alguma confusão, o que originava a constante necessidade de haver uma intervenção minha.

Deste modo, deveria ter previsto este tipo de obstáculos e, conseqüentemente, pensar numa estratégia de prevenção e/ou intervenção para que os conflitos não se tornassem o centro do trabalho. A única estratégia que adotei nesse sentido foi a dinamização da terceira tarefa, uma oficina de contos, na qual propus aos alunos que escrevessem em colaboração durante todo o processo de escrita. Pensei que esta estratégia fosse a melhor forma de diminuir os conflitos, por considerar que os alunos, por estarem em grupo, se sentiriam mais confiantes e aceitariam de uma forma mais positiva as contribuições dos colegas. Porém, não foi isso que sucedeu, uma vez que verifiquei que esta estratégia fez com que os pequenos grupos se assumissem como

equipas rivais, em conflito umas com as outras. Com esta nova postura, perdeu-se a riqueza dos contributos e os conflitos foram ainda mais acentuados, pelo que concluo que esta alternativa não foi eficiente para a diminuição e/ou prevenção dos desacatos. Atribuo a frequência dos conflitos não só à minha inexperiência, mas também à falta de hábitos, por parte dos alunos, de trabalho em grupo, não sendo a modalidade cooperativa, nem as regras que esta implica, habituais para esta turma. Por tudo isto, penso que teria sido importante ter conversado com o grupo, de uma forma reflexiva, acerca de como devem ser desenvolvidos os trabalhos de grupo. Um bom meio para o fazer seria, por exemplo, durante o período dedicado às assembleias de turma, na qual se poderia ter feito um trabalho reflexivo acerca dos comportamentos, sobretudo durante a realização de trabalhos de grupo, estabelecendo regras, acordadas por todos, acerca de como se deveriam processar os trabalhos de grupo, sendo estas regras e comportamentos alvo de análise, sempre que tivesse havido uma situação de conflito. A meu ver, esta seria uma forma de desenvolver nos alunos competências de socialização e, simultaneamente, levá-los a refletir, pois só quando são envolvidos em situações práticas e quotidianas é que as crianças têm oportunidade de construir aprendizagens na área social.

Gostaria ainda de salientar o impacto da inserção das fotocópias na segunda tarefa, enquanto estratégia impulsionadora da produtividade e do empenhamento dos alunos. Por um lado, diminui a dispersão e aumentou a concentração dos elementos revisores, que, desta maneira, já conseguiram ler a redação do colega inúmeras vezes e, de um modo geral, notei um maior empenhamento e interesse na tarefa. Por outro lado, acompanhando esta modificação, alterei também os procedimentos da revisão cooperada, dividindo a sessão em dois momentos, um dedicado às leituras do texto e outro para que fossem partilhadas as sugestões. Com esta alteração, verifiquei também um decréscimo significativo no número de propostas dos colegas, comparativamente com a primeira tarefa.

A meu ver, existem três causas possíveis de justificar esta diminuição no número de propostas, sendo a primeira a redução de tempo, na medida em que na atividade anterior contou-se com cerca de duas sessões para a apresentação de propostas, ao passo que nesta apenas lhe foi dedicada meia sessão. Uma segunda razão diz respeito aos momentos de dispersão, pois, no primeiro grupo, os constantes protestos agressivos da autora e, no terceiro grupo, a falta de preparação de alguns membros revisores, podem ter reduzido ainda mais o pouco tempo dedicado às propostas. Um terceiro e último motivo foi que, como os alunos tiveram um período exclusivo para a leitura do texto, deteção de problemas e preparação das propostas, conseguiram dedicar mais atenção a outros níveis linguísticos, além da ortografia e da pontuação, o

que se verificou na fase seguinte. Deste modo, não apresentaram um maior número de propostas, mas elevaram a qualidade das mesmas, recomendando alterações que interferiram a um nível mais profundo. Qualquer um dos três motivos é fruto das minhas considerações, baseadas nas observações feitas, não tendo sido confirmadas ou mencionadas pelos alunos em momento algum. Todavia, parece-me que qualquer uma das três razões apresentadas é possível e que, inclusivamente, cada uma dela contribuiu, em parte, para a diminuição do número de propostas.

Em suma, os resultados da análise dos dados revelaram que os contributos dos colegas para o melhoramento de texto se centraram fundamentalmente na pontuação, supressão de repetições, ortografia e reformulação de frases, apesar de os autores dos textos analisados terem priorizado a supressão. Ainda assim, tendo em conta os quadros de análise, verificou-se que, nas propostas apresentadas, e em resposta à questão inicial e principal deste projeto de investigação, os contributos dos colegas para o melhoramento dos textos se centraram sobretudo na adição e substituição, sobretudo ao nível da semântica e da pontuação, confirmando não só o uso de sinais de pontuação para a diminuição do uso da conjunção “e”, mas também a preocupação com a reformulação de frases, pelo acréscimo e troca de informações. No entanto, verifiquei que os contributos mais frequentes dos colegas nem sempre se constituíram como as modificações principais na reescrita da versão final, pois, nesse caso, verificou-se uma predominância na semântica e na pontuação, mas com uma frequência invertida nas operações de modificação, isto é, com uma maior ocorrência nas substituições do que nas adições.

Além disso, todos os participantes deram importância ao bom ambiente e ao trabalho em grupo para o desenvolvimento da revisão cooperada, reconhecendo estes aspetos como os principais potenciadores da produtividade e do aproveitamento neste tipo de tarefas. Ao mesmo tempo, todos os alunos são da opinião que os principais obstáculos que se levantaram foram os comportamentos desviantes, pelo que deduzo que, para estes alunos, mais do que a boa qualidade dos *feedbacks*, é fundamental haver um ambiente cooperativo nestas tarefas. Para os participantes, a revisão conjunta assumiu-se como significativa para a construção de aprendizagens no domínio da escrita, principalmente para os autores dos textos em foco, para o aperfeiçoamento dos textos e por se ter desenvolvido em trabalho de grupo.

Assim sendo, penso que este projeto de investigação conseguiu evidenciar as principais potencialidades da dinamização das revisões cooperadas que aqui se apresentaram. Por um lado, o apoio dos colegas na realização da revisão textual fez com que os alunos produtores se distanciassem o suficiente para lerem criticamente a sua produção. Esta constatação baseia-se no facto de a maior parte dos autores terem

efetuado modificações que não foram mencionadas, comprovando que também leram e refletiram acerca da sua escrita. Uma vez que a reflexão acerca da escrita é o principal motor de impulsionamento das competências relacionadas com a textualidade, que permitem o aperfeiçoamento dos textos, a revisão cooperada constitui-se como uma atividade propícia para o desenvolvimento da escrita.

Além disso, pelo facto de ser uma situação que pressupõe a interação e a troca de pontos de vista dos vários participantes, naturalmente também leva a aprendizagens significativas no domínio social. Os conflitos, inerentes a este tipo de tarefas, podem e devem ser alvo de reflexão, para que possam servir como uma oportunidade para se interiorizarem as regras de convivência com os outros e de como deve ser feito um trabalho em grupo. Estes são fatores que se revelaram essenciais para os alunos, visto que, quando já havia uma relativa noção do que é um trabalho cooperativo, a tarefa foi considerada como aprazível, identificaram-se mais vantagens e referiram-se mais motivos para justificar a importância da tarefa.

Deste modo, a revisão cooperada consiste não só numa oportunidade para praticar e desenvolver capacidades de socialização, mas também para estimular e envolver os alunos, com o apoio dos colegas, em atividades e/ou conteúdos que lhes sejam mais difíceis ou em disciplinas que não sejam do seu agrado, como a escrita, já que a modalidade de trabalho em grupo é, para a grande maioria, uma forma de trabalho bastante apreciada. Assim, estes dois benefícios da revisão cooperada constituem-se como razões para comprovar a importância e a necessidade de se implementar atividades deste género nas rotinas de escrita dos alunos, para ajudar na progressão da competência compositiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2011/2012). Projeto Curricular de Agrupamento.
- Agrupamento de Escolas da Boa Água. (2011/2015). Projecto Educativo.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Arias-Gundín, O., & García-Sánchez, J.-N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta ICE Universidade de Oviedo*, pp. 37-52.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2007). Episódios ortográficos na escrita colaborativa. In APL, XXII *Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: APL.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J. P. (1991). Perspectives d'une diversification de l'enseignement du français. *ÉLA n.º 83*, pp. 63-73.
- Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar*. Madrid: Ministerio de la Educación, Cultura y Deporte.
- Carvalho, J. A. (1999). A Escrita nos Manuais de Língua Portuguesa Objecto de Ensino/Aprendizagem ou Veículo de Comunicação? In R. V. Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva, *Manuais escolares : estatuto, funções, história : actas do I encontro internacional sobre manuais escolares* (pp. 178-187). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2000). O Desenvolvimento da Capacidade de Escrever: Os Processos de Revisão do Texto. *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 195-217). Lisboa: A.P.L.
- Carvalho, J. A. (2001). O Ensino da Escrita. In F. Sequeira, J. A. Carvalho, & Á. Gomes, *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática* (pp. 73-91). Minho: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1997). Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade e Cultura n.º 8*, pp. 89-104.
- Dias, D. (2007). *Oficina de Contos*. Rio de Mouro: Rafa-Editora, Lda.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Flower, L., & Hayes, J. R. (01 de agosto de 2013). *A Cognitive Process Theory of Writing*. Obtido de JSTOR: <http://jstor.org/stable/356600>

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Liga para a Proteção da Natureza. (10 de novembro de 2012). *O Lince-Ibérico (Parte I)*. Obtido de Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=z6wYGimGEpc>

Liga para a Proteção da Natureza. (10 de novembro de 2012). *O Lince-Ibérico (Parte II)*. Obtido de Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=YP7_ezWzKoA

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* n.º 89, 56-80.

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação* nº 11, pp. 77-98.

Pantoja, S. C. (2008). *A Prática Funcional da Linguagem Escrita Em Sala de Aula: Uma Experiência com crianças de 5-6 anos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Pinto, M. G. (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.

Processos Individuais dos Alunos. (2012/2013).

Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, Carlos; et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

Ribeiro, C. M. (2012/2013). Projeto Curricular de Turma.

Rocha, G. A. (1998). *A Apropriação das Habilidades Textuais Pela Criança: Fragmentos de Um Percurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.